

”Jeg tror det er mulig å få til mer i ordinær skole enn det vi gjør her”

En kvalitativ casestudie av opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker i vanlig skole

Cathrine Steinberg og Silje Iren Haram Sarmiento



Masteroppgave i Pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Sammendrag

<u>TITTEL:</u> ”Jeg tror det er mulig å få til mer i ordinær skole enn det vi gjør her”	
<u>AV:</u> Cathrine Steinberg Silje Iren Haram Sarmiento	
<u>EKSAMEN:</u> Masteroppgave i Pedagogiske Psykologisk rådgivning PED 4190	<u>SEMESTER:</u> Vår 2009
<u>STIKKORD:</u> Alvorlige atferdsvansker Inkludering Fellesskolen Tilpasset opplæring Rammefaktorer	

Problemstilling

Tema i denne oppgaven er inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker i vanlig skole. Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke utfordringer skolene opplever i møte med denne elevgruppen, hvordan de møter disse utfordringene og om det finnes andre muligheter

for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et inkluderende opplæringstilbud? Vi ønsker også å diskutere i hvilken grad elevenes opplæringstilbud er inkluderende.

Bakgrunnen for disse spørsmålene er at det i to veiledere fra Utdanningsdirektoratet om alvorlige atferdsvansker i skolen frarådes en utstrakt bruk av segregerte og alternative skoletilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. De siste årene er det, på tross av anbefalingene fra Utdanningsdirektoratet, registrert en økning i segregerte og alternative skoletilbud til elever som viser problematferd. Både i litteratur og i forskningsdokumenter kommer det frem at skolen opplever elever som viser problematferd som svært utfordrende.

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan møter ungdomsskolen utfordringer ved å gi et inkluderende opplæringsilbud til elever med alvorlige atferdsvansker?*

Metode

Oppgavens problemstilling blir belyst gjennom teori og empiri. De teoretiske kapitlene i oppgaven belyser problemstillingen og danner bakgrunn for oppgavens empiriske undersøkelse. Vi har valgt kvalitativt casestudie med halvstrukturert intervju som metode for å belyse oppgavens problemstilling. Vi har foretatt 9 intervjuer, hvorav 6 er med lærere i ungdomsskolen og 3 med rektorer i ungdomsskolen. Intervjuene ble gjennomført på tre ulike ungdomsskoler, disse ungdomsskolene utgjør undersøkelsens tre case. De tre ungdomsskolene ble valgt ut på bakgrunn av deres erfaringer med elever fra to ungdomsinstitusjoner. Ungdomsinstitusjonene gir et behandlingstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker.

Resultater og hovedkonklusjoner

Undersøkelsen viser at det er flere utfordringer knyttet til å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud i vanlig skole. Skolene opplever utfordringer på flere nivåer i skolen. Disse nivåene er skolenivå, rektor/lærernivå og elevnivå. Det kom frem at informantene opplever at det er trange rammer i skolen og at elever med alvorlige atferdsvansker i mange tilfeller ikke passer inn i disse rammene. Informantene forteller at elevgruppen er svært ressurskrevende og at det stilles store krav til lærerens tid og til menneskelige- og økonomiske ressurser. En annen viktig utfordring er at det er vanskelig å tilrettelegge for elevenes mestring i en teoritung skole med få praktiske pusterom. Informantene uttrykker også at hensynet til de andre elevene ved skolen er en utfordring.

På tross av disse utfordringene gir de tre skolene et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. Skolene får klare føringer fra institusjonene om hvordan opplæringstilbudet til elevene bør organiseres. Disse føringene bidrar til at det er relativt store forskjeller i organiseringen av skolens tilbud til elevene fra institusjonen og til skolens elever med omfattende atferdsvansker.

De tre skolene i undersøkelsen møter noen av utfordringene gjennom hvordan de organiserer elevenes opplæringstilbud. Elevenes opplæringstilbud organiseres slik at elevene får det meste av undervisningen i en klasse. Når skolene velger hvilken klasse eleven skal gå i legges det stor vekt på at flere av elevene i klassen har gode sosiale ferdigheter. Et sentralt funn i undersøkelsen er at det i opplæringstilbudet til eleven i stor grad legges vekt på elevens sosiale tilbud mens det stilles få faglige krav. Fordi elevene med alvorlige atferdsvansker bor på institusjon får skolene ekstra ressurser av fylkeskommunen. Disse ressursene brukes til å lønne assistenter og/eller lærere som helt eller delvis følger eleven.

Informatene trakk frem flere muligheter de ønsker at skolen skal benytte seg av for å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. Noen av disse mulighetene er å dele elevene inn i mindre grupper, flere fagpersoner ved skolene og frigjøre læreren fra noen av arbeidsoppgavene slik at arbeidsbelastning for den enkelte lærer er den samme.

På bakgrunn av informantenes opplysninger stiller vi spørsmål ved om elevens opplæringstilbud er inkluderende?

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært både krevende og lærerikt. Selve oppgaveprosessen har vært like lærerik som det å fordype seg i et faglig tema. Etter endt prosess sitter vi igjen med økt kunnskap om oppgavens tema, oppgaveskriving, om oss selv og hverandre.

Vi vil begynne med å takke hverandre for et godt samarbeid der tålmodighet har vært en verdifull egenskap.

Vi vil gjerne takke flere som har bidratt i skriveprosessen. Takk til veilederen vår Adam Vogt for nyttige tilbakemeldinger. Takk til medstudenter for oppmuntrende kommentarer, gode tilbakemeldinger og godt humør. Takk til Mona Haram som har lest korrektur på oppgaven.

Vi vil også takke Sergio og Ronny for støtte, oppmuntring og ikke minst tålmodighet i stunder der vi har vært både fysisk og mentalt fraværende.

Tusen Takk!

Blindern, mai 2009

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	5
INNHold	6
1. INNLEDNING	10
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	10
1.2 FREMGANGSMÅTE	11
1.3 BEGREPSAVKLARINGER OG BEGRUNNELSER	12
1.4 OPPGAVENS VIDERE OPPBYGGING	12
2. ALVORLIGE OG MINDRE ALVORLIGE ATFERDSVANSKER.....	15
2.1 PERSPEKTIVER PÅ ATFERDSVANSKER	15
2.1.1 Risiko- og beskyttende faktorer	18
2.1.3 To tenkemåter	18
2.2 ATFERDSVANSKER OG ALVORLIGE ATFERDSVANSKER	19
2.2.1 Atferdsvansker som diagnose.....	21
2.2.3 Hvordan vurdere atferdens alvorlighetsgrad?.....	22
2.3 ATFERDSVANSKER OG SOSIAL OG FAGLIG FUNGERING I SKOLEN	23
3. INKLUDERING I ”EN SKOLE FOR ALLE”	25
3.1 ”EN SKOLE FOR ALLE” – ET NORMALSPOR OG ET SPESIALSPOR	25
3.1.1 Begrunnelser for to parallelle skolesystem	26
3.2 INKLUDERINGSBEGREPET I DEN NORSKE SKOLEN	27
3.2.1 En radikal og en moderat tilnærming til inkluderingsbegrepet.....	27
3.2.2 Inkluderingsbegrepet i L97 og L06	28

3.2.3	<i>Kvaliteter ved en inkluderende skole</i>	29
3.2.4	<i>Representerer inkludering en språklig endring eller en ny målsetting for skolen?</i>	30
3.3	KAN ALLE ELEVER INKLUDERES I FELLESSKOLEN?	32
3.3.1	<i>Elever med alvorlige atferdsvansker.....</i>	34
3.3.2	<i>Elevens utbytte av inkluderes i fellesskolen?</i>	38
4.	ELEVER MED ALVORLIGE ATFERDSVANSKER I ORDINÆR SKOLE – MULIGHETER OG BEGRENSNINGER.....	40
4.1	TILPASSET OPPLÆRING.....	40
4.1.1	<i>Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....</i>	42
4.1.2	<i>Tiltak i skolen for å forebygge og redusere problematferd.....</i>	43
4.2	RAMMEFAKTORER OG HANDLINGSROM I SKOLEN.....	47
4.2.1	<i>Formelle og uformelle ramme faktorer i skolen</i>	47
4.2.2	<i>Lærerens handlingsrom</i>	49
4.2.3	<i>Økt handlingsrom i skolen</i>	50
5.	METODE	54
5.1	VALG AV METODE.....	54
5.1.1	<i>Casestudie</i>	54
5.1.2	<i>Kvalitativt intervju.....</i>	55
5.2	UNDERSØKELSEN UTVALG	55
5.3	UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE	56
5.4	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	57
5.5	VALIDITET OG RELIABILITET	58
5.6	ETISKE HENSYN	59
5.7	BEARBEIDING AV DATAMATERIALET	60
6.	ANALYSE OG TOLKNING AV RESULTATER.....	62

6.1	PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	62
6.2	HVORDAN BESKRIVER LÆRERNE OG REKTORENE ALVORLIGE ATFERDSVANSKER?	64
6.2.1	<i>Informantenes beskrivelser av alvorlige atferdsvansker</i>	64
6.2.2	<i>Informantenes beskrivelser av alvorlige atferdsvansker – i lys av teori.....</i>	69
6.3	HVORDAN HAR SKOLENE ORGANISERT OPPLÆRINGSTILBUDET TIL ELEVER MED ALVORLIGE ATFERDSVANSKER?	72
6.3.1	<i>Skolens organisering av opplæringstilbudet til skolens elever.....</i>	72
6.3.2	<i>Skolens organisering av opplæringstilbudet til elevene fra institusjonen</i>	74
6.3.3	<i>Hvordan er elevenes opplæringstilbud organisert? – i lys av teori.....</i>	79
6.4	MENER REKTORENE OG LÆRERNE AT DE HAR LYKKES MED Å INKLUDERE ELEVER MED ALVORLIGE ATFERDSVANSKER I SKOLEN?	83
6.4.1	<i>Informantenes beskrivelse av inkludering</i>	83
6.4.2	<i>Forutsetninger for å lykkes med inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker.....</i>	86
6.4.3	<i>Inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker - i lys av teori</i>	87
6.5	HVILKE UTFORDRINGER OPPLEVER SKOLENE VED Å GI ET OPPLÆRINGSTILBUD TIL ELEVER MED ALVORLIGE ATFERDSVANSKER?	89
6.5.1	<i>Informantenes beskrivelser av utfordringer med å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud – tre nivåer</i>	89
6.5.2	<i>Hvilke utfordringer opplever skolen med å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker? – i lys av teori.....</i>	95
6.6	HVILKE MULIGHETER HAR SKOLEN FOR Å GI ELEVER MED ALVORLIGE ATFERDSVANSKER ET OPPLÆRINGSTILBUD?	97
6.6.1	<i>Hvilke muligheter har skolen benyttet seg av for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud?</i>	97
6.6.2	<i>Informantenes beskrivelser av uutnyttede muligheter i skolen</i>	98
6.6.3	<i>Hvordan oppdage nye muligheter for å tilrettelegge opplæringstilbudet for elever med alvorlige atferdsvansker?.....</i>	102

6.6.4 Er det økt handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker etter innføringen av Kunnskapsløftet?.....	103
6.6.5 Hvilke muligheter har skolen for å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker? - i lys av teori.....	104
6.7 OPPSUMMERING OG HOVEDLINJER.....	108
7. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG KONKLUSJONER	111
7.1 UNDERSØKELSENS BEGRENSNINGER.....	111
7.2 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG KONKLUSJONER.....	113
KILDELISTE.....	117
VEDLEGG	122

1. Innledning

Problematferd i skolen er et tema som har fått stor oppmerksomhet både i media og i skolepolitiske dokumenter de siste årene (Stortingsmelding 30, 2003-2004, Stortingsmelding 16, 2006-2007). Selv om inkludering er et sentralt prinsipp i den norske skolen (L06) er det de siste årene registrert en økning i segregerte tilbud til elever som viser problematferd i skolen (Jahnsen mfl. 2006). I 2003 gav Utdanningsdirektoratet ut to veiledningshefter vedrørende skolens håndtering og mestring av elever med alvorlige atferdsvansker (Nordahl m.fl. 2003a og b). Veilederne anbefaler at elever med alvorlige atferdsvansker får et opplæringstilbud i den ordinære skolen. I tillegg fraråder den en utstrakt bruk av segregerte tilbud til disse elevene. Motsetningen mellom veilederne anbefalninger og økningen i segregerte tilbud til elever som viser problematferd kan tolkes som at skolene opplever denne elevgruppen som svært utfordrende.

I denne oppgaven ønsker vi å belyse skolens utfordringer og muligheter knyttet til å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud i vanlig skole. Vår interesse for dette feltet har vokst frem både gjennom arbeidserfaring med ungdom som viser omfattende problematferd og gjennom masterstudiet i pedagogisk-psykologisk rådgivning. For å belyse skolens utfordringer og muligheter ønsker vi å intervjuere rektorer og lærere ved tre ungdomsskoler. For å klare å gjennomføre en kvalitativ studie innefor normert tid (6 måneder) har vi valgt å skrive denne oppgaven sammen.

Vi vil begge ha ansvaret for alle prosessene i utarbeidelsen og ferdigstillingen av oppgaven. Vi vil fordele hovedansvaret for de ulike kapitlene mellom oss. Selv om vi gjør det på denne måten vil begge være involvert i alle kapitlene gjennom diskusjoner om kapittelets innhold, disposisjon og ved å gi hverandre tilbakemeldinger underveis. Cathrine har hovedansvaret for kapittel 2 og 5, mens Silje har hovedansvaret for kapittel 3 og 4. Kapittel 1, 6 og 7 vil vi skrive sammen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen i denne oppgaven er: *hvordan møter ungdomsskolen utfordringer ved å gi et inkluderende opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker?* For å utdype og

konkretisere problemstillingen har vi utarbeidet fem forskningsspørsmål. Spørsmål 3, 4 og 5 er oppgavens hovedspørsmål, mens spørsmål 1 og 2 legger grunnlaget for de øvrige spørsmålene.

1. Hvordan beskriver rektor og lærere alvorlige atferdsvansker?
2. Hvordan har skolene organisert opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker?
3. Mener rektorene og lærerne at de har lyktes med å inkludere elever med alvorlige atferdsvansker i skolen?
4. Hvilke utfordringer opplever rektorene og lærerne ved å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker?
5. Hvilke muligheter ser rektorene og lærerne for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et inkluderende opplæringstilbud?

1.2 Fremgangsmåte

For å belyse problemstillingen velger vi å foreta en empirisk undersøkelse. Vi ønsker å foreta kvalitative intervjuer ved tre ungdomsskoler som har erfaring med å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud i vanlig skole. For å komme i kontakt med aktuelle ungdomsskoler vil vi kontakte to ungdomsinstitusjoner som deretter formidler kontakt med de aktuelle skolene. De to institusjonene er valgt ut fordi de gir et behandlingstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. Ved ungdomsskolene vil vi intervju rektor og lærere for å få opplysninger om deres erfaringer knyttet til å gi denne elevgruppen et opplæringstilbud.

I tillegg til den empiriske undersøkelsen består oppgaven av tre teoretiske kapitler. De teoretiske kapitlene danner bakgrunn for utarbeidelsen av intervjuguiden og analyse og tolkning av resultatene. Innholdet i de tre teoretiske kapitlene velges med tanke på hvordan problemstillingen best kan belyses. Vi anser det som sentralt å ta utgangspunkt i skolens perspektiv og forsøke å få et bilde av virkeligheten i skolen.

1.3 Begrepsavklaringer og begrunnelser

Vi har valgt å bruke betegnelsen *elever med alvorlige atferdsvansker* fremfor *elever som viser omfattende problematferd*. Det er flere grunner til dette. Et av argumentene for å bruke *alvorlige atferdsvansker* fremfor *omfattende problematferd* er at denne betegnelsen brukes i veilederen fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003a og b). Et annet argument er at den gruppen vi omtaler er ungdom som viser omfattende og alvorlige former for problematferd på flere områder som skole, hjem og blant jevnaldrende. I forhold til å bruke *elever med* eller *elever som viser* anser vi det som språklig lettere å bruke *elever med* (...). Ved å bruke betegnelsen *elever med alvorlige atferdsvansker* ønsker vi ikke å vise til at atferdsvanskene er en egenskap ved eleven.

I det femte forskningsspørsmålet spør vi etter *hvilke muligheter rektor og lærere ser for gi elever med alvorlige atferdsvansker et inkluderende opplæringstilbud*? Muligheter er et uklart begrep som kan ha flere tolkninger. Muligheter kan blant annet tolkes som skolens faktiske muligheter for å gi elevene et opplæringstilbud. En annen tolkning er om det i det hele tatt er *mulig* for skolen å gi disse elevene et inkluderende opplæringstilbud. Vi vil både se på skolens faktiske muligheter for gi elever med alvorlige atferdsvansker et inkluderende opplæringstilbud og diskutere skolens muligheter til å gi elevene et opplæringstilbud som kan karakteriseres som inkluderende.

I forskningsspørsmål 3 spør vi blant annet hva rektorene og lærerne anser som forutsetninger for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et inkluderende opplæringstilbud. Dette spørsmålet overlapper delvis med en av tolkningene av *muligheter*. Vi anser forskningsspørsmål 3 for å være knyttet til inkluderingsbegrepet, mens *muligheter* i større grad henviser til skolens faktiske muligheter for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker.

1.4 Oppgavens videre oppbygging

Oppgaven består av til sammen sju kapitler.

Kapittel 2 er en fremstilling av atferdsvansker i skolen med Nordahl, Sørli, Haugen, Overland og Ogden som de mest sentrale referansene. Vi har valgt å bruke norsk litteratur da

mye internasjonal litteratur omtaler atferdsvansker og alvorlige atferdsvansker i form av diagnostiske termer. Kapittelet starter med å presentere ulike perspektiver og tilnærminger til atferdsvansker. Deretter skiller vi alvorlige atferdsvansker fra mindre alvorlige atferdsvansker. For å gi en fyldigere beskrivelse av alvorlige atferdsvansker ser vi på noen diagnostiske beskrivelser og to vurderingsmåter for å avgjøre atferdens alvorlighetsgrad. Tilslutt tar vi for oss elevenes faglige og sosiale fungering i skolen.

Kapittel 3 er en fremstilling av fellesskolen og inkluderingsprinsippet i skolen. I dette kapittelet er offentlige dokumenter i form av Opplæringsloven, Læreplanen, stortingsmeldinger og veilederen fra Utdanningsdirektoratet sentrale dokumenter. Veilederen fra Utdanningsdirektoratet er utarbeidet av Nordahl, Sørli, Tveit og Manger. Markussen m.fl., Strømstad m.fl. og Jahnsen m.fl. er sentrale kilder. Kapittelet begynner med å se på fellesskolen og inkluderingsbegrepets plass i den norske skolen. Deretter trekker vi frem kvaliteter ved en inkluderende skole før vi diskuterer om inkludering representerer en ny målsetting for skolen. Mot slutten av kapittelet ser vi nærmere på inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker.

Kapittel 4 tar for seg skolens muligheter og begrensninger for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud. For å belyse noen av skolens muligheter tar vi for oss tilpasset opplæring, spesialundervisning og ulike tiltak for elever med atferdsvansker. Også i dette kapittelet er Opplæringsloven, stortingsmeldinger og veilederen fra Utdanningsdirektoratet sentrale dokumenter. Andre sentrale referanser er Bachmann og Haug, Dale og Wærness og Markussen m.fl. I forbindelse med skolens begrensninger for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud velger vi å se på rammefaktorer og handlingsrom i skolen. Sentrale referanser er Lundgren, Kallós, Arwedson og Dale, Lindvig og Wærness. Tilslutt i kapittelet vil vi vurdere om det etter innføringen av Kunnskapsløftet er økt handlingsrom i skolen for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker.

Kapittel 5 presenterer forskningsmetoden som er anvendt i oppgaven. Kvale, Kleven, Repstad og Yin er sentrale referanser i dette kapittelet. Kapittelet starter med begrunnelser for valg av metode før vi presenterer den fremgangsmåten vi har brukt for å komme frem til utvalget i undersøkelsen. Deretter gjør vi rede for utarbeidelsen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Kapittelet fortsetter med å se på undersøkelsens reliabilitet, validitet og etiske hensyn. Tilslutt tar vi for oss transkripsjon av intervjuene og analyse og tolkning.

I kapittel 6 presenteres, tolkes og analyseres funnene fra intervjuene. Dette kapitlet belyser oppgavens fem forskningsspørsmål. Kapitlet starter med en presentasjon av de ni informantene før vi presenterer informantenes svar på de fem forskningsspørsmålene.

Innenfor hvert forskningsspørsmål analyseres og tolkes informantenes beskrivelser ut fra tre tolkningskontekster. De tre kontekstene er informantenes selvforståelse, kritisk forståelse av utsagnets innhold og personen bak utsagnet og en teoretisk forståelse (Kvale 2001). Kapittel 2, 3 og 4 danner bakgrunn for den teoretiske forståelsen.

I kapittel 7 presenterer vi undersøkelsens begrensninger før vi avslutter med noen refleksjoner og konklusjoner knyttet til oppgavens problemstilling.

2. Alvorlige og mindre alvorlige atferdsvansker

De aller fleste barn og unge viser på et eller annet tidspunkt problematferd på skolen eller i hjemmet. Denne problematferden er som regel forbigående og av mindre alvorlig grad. Det er bare hos noen få elever at problematferden forekommer ofte og i så ekstrem grad at det er bekymringsfullt (Nordahl m.fl. 2003a). Ulike former for atferdsproblematikk regnes likevel som en av de største utfordringene lærere og skoleledere står overfor i grunnopplæringen (NOU 2003:16).

Atferdsvansker er bare et av flere begreper som brukes for å beskrive problematferd hos barn og unge. Andre sentrale begreper er sosiale og emosjonelle vansker, samhandlingsvansker, tilpasningsvansker, psykososiale vansker, innagerende atferd, aggressiv og utagerende atferd. En forklaring på den varierte begrepsbruken er at atferdsproblemer defineres forskjellig i ulike fagdisipliner (Nordahl m.fl. 2005).

Den betegnelsen en velger å bruke kan også si noe om hvilket syn en har på problematferd og hvilke forklaringer en legger til grunn for utviklingen av problematferd. Enkelte mener for eksempel at årsaken til problematferden er å finne hos individet, mens andre legger vekt på individet i samspill med omgivelsene som en årsak til problematferden. Det finnes en rekke ulike perspektiver og tilnærminger til atferdsvansker, vi vil begynne med å se nærmere på noen av disse. Deretter vil vi forsøke å skille alvorlige atferdsvansker fra mindre alvorlige atferdsvansker. Vi vil videre redegjøre for hvorfor vi velger å bruke betegnelsen alvorlige atferdsvansker i oppgaven. Tilslutt vil vi på noen generelle aspekter ved elever med alvorlige atferdsvansker sin sosiale og faglige fungering i skolen.

2.1 Perspektiver på atferdsvansker

Atferdsvansker kan forstås ut fra ulike perspektiver. Fagdisipliner som pedagogikk, psykiatri, psykologi, sosiologi, sosialt arbeid og spesialpedagogikk vil ha ulik tilnærming til atferdsvansker (Nordahl m.fl. 2005). I tillegg til ulike perspektiver i de forskjellige fagdisiplinene finnes det også en rekke perspektiver innen hver disiplin (Overland 2007).

Nordahl m.fl. (2005) og Overland (2007) trekker frem ulike tilnærminger og perspektiver på problematferd. Vi velger å se nærmere på aktørperspektivet, individperspektivet, mestringsperspektivet, det sosial konstruksjonistiske perspektivet og det sosialøkologiske perspektivet.

Aktørperspektivet legger vekt på individet som en aktiv deltaker. De ulike aktørene i en situasjon velger sine handlinger ut i fra hvordan han/hun opplever situasjonen og hvilke mål en ønsker å oppnå. I dette perspektivet blir elever som viser problematferd sett på som handlende og fortolkende aktører i sitt eget liv. Det neste perspektivet vi velger å se på er individperspektivet. I dette perspektiv knyttes atferdsvanskene til forhold ved eleven. Elevens vansker i skolen blir ut fra et slikt perspektiv forklart som mangler eller svakheter ved eleven. Et eksempel kan være elevens manglende evne til å etablere sosiale relasjoner (Nordahl m.fl. 2005; Overland 2007).

Det tredje perspektivet vi vil se på er mestringsperspektivet. I likhet med individperspektivet knytter også mestringsperspektivet problematferden til eleven. I dette perspektivet er det individets kompetanse til å møte utfordringene som er sentralt (Nordahl m.fl. 2005; Overland 2007). Selv om mestringsperspektivet kobler problematferden til elevens mestring kan dette perspektivet også ses i sammenheng med skolen. I noen sammenhenger kan elevens manglende mestring i skolen også bidra til elevens problematferd (Overland 2007).

Det fjerde perspektivet som presenteres av Overland (2007) og Nordahl m.fl. (2005) er det sosial konstruksjonistiske perspektivet. I dette perspektivet presenteres problematferd som et normativt og relativt fenomen der de voksnes oppfatninger og forventinger påvirker elevens atferd. I likhet med mestringsperspektivet kan dette perspektivet kobles til elevens skolesituasjon. Kanskje er de forventningene som stilles til eleven for høye til at eleven klarer å innfri disse? En konsekvens av et slikt perspektiv kan være at skolen, på grunn av lærernes oppfatninger og forventninger til eleven, bidrar til å opprettholde problematferden.

Det siste perspektivet vi vil se på er det sosialøkologiske perspektivet. Dette perspektivet ser problematferden som et resultat av systemer i ubalanse. Atferdsvanskene forstås som vanskeligheter i samspillet mellom individet og dets omgivelser. Det kan for eksempel dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger. Dette perspektivet har i følge Nordahl m.fl. (2005) fått stor støtte i det faglige miljøet.

Overland (2007) legger vekt på at vi trenger alle disse perspektivene for å få en helhetlig forståelse av elevens atferd. Barn og unge som viser problematferd vil for eksempel ikke bare være et offer for individuelle og miljømessige forhold, de er også aktører i eget liv.

Kategorisk og relasjonell tilnærming til elevens vansker

Bachmann og Haug (2006) bruker begrepene kategorisk og relasjonell tilnærming for å belyse ulike perspektiver og tilnærminger til elevens vansker. En kategorisk tilnærming kjennetegnes av et sterkt fokus på den enkelte eleven, mens en relasjonell tilnærming i større grad anser elevens vansker som en konsekvens av sosiale konstruksjoner. En relasjonell tilnærming til problematferden definerer atferden som et sosialt fenomen som påvirkes av det sosiale og kulturelle fellesskapets verdier, normer og forventninger (Nordahl og Sunnevåg 2008).

Flere steder i litteraturen trekkes den kategoriske tilnærmingen frem som det tradisjonelle synet som har preget den spesialpedagogisk tenkningen i Norge (Nordahl m.fl. 2005; Ogden 2002). Dette kommer også til syne gjennom den økende bruken av diagnoser i skolen. Nordahl og Sunnevåg (2008) mener dette blir tydelig ved at spesialpedagogikken bruker betegnelser som atferdsvansker, lærevansker, lese- og skrivevansker og mer spesifikke diagnostiske termer som AD/HD, dysleksi og lignende. I følge Nordahl og Sunnevåg (2008) uttrykker disse betegnelse og diagnosene en sterk individorientering ved at de beskriver vansker, dysfunksjoner og avvik.

Flere av perspektivene vi presenterte ovenfor kan ses i sammenheng med en kategorisk og en relasjonell tilnærming til elevens vansker. Individperspektivet kan ses i relasjon til en kategorisk tilnærming da både individperspektivet og den kategoriske tilnærmingen knytter vanskene til den enkelte eleven. Selv om individets kompetanse til å møte utfordringer er det sentrale i mestringsperspektivet, kan dette perspektivet sees i relasjon både til den kategoriske og den relasjonelle tilnærmingen. Mestringsperspektivet berører både elevens mestring av utfordringene og de oppgavene/utfordringene skolen presenterer for eleven. Både det sosialøkologiske perspektivet og det sosialkonstruksjonistiske perspektivet anser individets relasjon til omgivelsene som sentralt for den atferden som vises. Disse perspektivene kan ses i sammenheng med en relasjonell tilnærming til atferdsvansker.

2.1.1 Risiko- og beskyttende faktorer

Utvikling og opprettholdelsen av problematferd hos barn og unge har vært, og er et omdiskutert tema (Nordahl m.fl. 2005). Ulike forklaringer på problematferd har historisk sett pendlet mellom et individfokus og et miljøfokus. Over tid har forskningen skiftet fokus fra deprivasjon til separasjon, tilknytning og videre til risiko- og beskyttende faktorer.

Nordahl m.fl. (2005) viser til flere undersøkelser der en har kartlagt ulike faktorer som kan sette barn og unge i risiko for å utvikle atferdsproblemer. Det er også undersøkt flere forhold som kan motvirke de negative effektene. En risikofaktor defineres som en faktor i individet eller miljøet som presenterer en økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden. En beskyttende faktor defineres som en faktor hos individet eller miljøet som kan redusere sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn (Durlak 1995 i Nordahl m.fl. 2005).

Forskningens fokus på risiko- og beskyttende faktorer viser et relasjonelt syn på elevens vansker der en også ser på faktorer utenfor individet. Det er funnet ulike risikofaktorer ved individet, skolen, familien og i jevnaldergruppen. Kunnskap om risiko- og beskyttende faktorer kan være av stor betydning for utviklingen av de tiltakene som brukes i skolen (Nordahl m.fl. 2005).

2.1.3 To tenkemåter

Overland (2007) fremhever at vår tenkning har en direkte sammenheng med hva vi er opptatt av og hva vi retter vår oppmerksomhet mot. Dette kobler han også til lærernes arbeid i skolen. Det læreren retter oppmerksomheten sin mot er det han/hun ser, hører og tilegner seg kunnskap om. Hvilke tanker og perspektiver en har om problematferd kan være av stor betydning i arbeidet med elever som viser problematferd i skolen.

Overland (2007) presenterer to ulike tenkemåter (A og B) knyttet til problematferd i skolen. De to tenkemåtene består av tankeelementer som benyttes når en forsøker å forstå elevens atferd og utarbeide aktuelle tiltak. Tenkemåte A legger vekt på reparasjon og enkle forklaringer. De ulike forklaringene knyttes til egenskaper ved eleven, elevens svakheter og bakenforliggende årsaker. Ut fra denne tenkemåten er målet en normalisering av elevens vansker. Denne tenkemåten er relativt vanlig både i skolen og i samfunnet.

Tenkemåte B viser til alternativer som kan representere en motsats til elementene i tenkemåte A. Her vektlegges komplekse sammenhenger, sosiale relasjoner og elevens styrker. Overland (2007) fremhever tenkemåte B som en forutsetning for å lykkes med endringer i skolen. Tenkemåte A står i relasjon til en kategorisk tilnærming til elevens vansker, mens tenkemåte B i større grad samsvarer med en relasjonell tilnærming.

2.2 Atferdsvansker og alvorlige atferdsvansker

I beskrivelsene av problematferd er det vanlig å skille mellom ulike typer vansker. Et slikt skille går blant annet mellom innagerende og utagerende atferd. Nordahl og Sørli (1998) beskriver innagerende atferd gjennom begreper som ensomhet, dårlig selvoppfatning, passivitet i undervisningssituasjonen, depresjon, angst og usikkerhet. Undersøkelser har vist at omfanget av innagerende og utagerende problematferd blant barn og unge er tilnærmet likt. Hovedfokuset i skolen har imidlertid vært rettet mot utagerende atferd (Ogden 2002; Nordahl m.fl. 2005). En grunn til det kan kanskje være at utagerende atferd i større grad enn innagerende atferd utfordrer skolen? Elever som viser utagerende atferd kan imidlertid også i mange tilfeller føle seg ensomme, være sosialt isolert og ha dårlig selvoppfatning (Overland 2007). Det kan derfor være vanskelig å skille mellom innagerende og utagerende atferd.

Nordahl og Sørli (1998) har i en elevundersøkelse forsøkt å klassifisere problematferd ut fra ulike atferdskriterier. På bakgrunn av denne klassifiseringen deler han problematferd inn i fire kategorier som kan si noe om atferdens alvorlighetsgrad: *undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og alvorlig norm- og regelbrytende atferd*.

Undervisnings- og læringshemmende atferd er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Eksempler på slik atferd er at eleven drømmer seg bort, avbryter og forstyrrer andre elever eller læreren. Slik type atferd vil i mange tilfeller virke hemmende på elevens læring og utvikling. Atferden vanskeliggjør også positiv samhandling med andre. Sosial isolasjon kjennetegnes ved at eleven er sosialt isolert i skolen. Elever som er sosialt isolert forteller at de er ensomme og/eller lei seg på skolen. Utagerende atferd er aggressiv atferd der fysiske og verbale angrep mot andre mennesker er eksempler på slik atferd (Nordahl og Sørli 1998).

I den samme elevundersøkelsen viste det seg at flere av elevene som viser utagerende atferd også sier de er sosialt isolert og ensomme i skolen (Nordahl og Sørli 1998). Dette kan blant annet forstås som at den utagerende atferden anvendes for å skjule opplevelsen av å være sosialt isolert i skolen (Overland 2007).

Den siste kategorien, alvorlig norm- og regelbrytende atferd, er relativt sjelden i norske skoler. I en forskningsbasert kunnskapsstatus om alvorlige atferdsproblemer anslo Sørli (2000) at kun 1-2 % av elevpopulasjonen i Norge viser alvorlige atferdsproblemer. Selv om omfanget av alvorlig norm- og regelbrytende atferd er beskjedent representerer denne typen atferd en stor utfordring for skolen når den viser seg. Alvorlig norm- og regelbrytende atferd dreier seg om atferd som majoriteten av oss vil se på som ødeleggende, etisk betenkelig eller som alvorlige regelbrudd. Eksempler på slik atferd er hærverk på skolens eiendom, trusler mot og plaging av andre elever, tyveri, rus, skulking eller at eleven har med ulike former for våpen på skolen (Nordahl og Sørli 1998).

Antisosial atferd er en annen betegnelse på alvorlige atferdsvansker og anvendes ofte på samme type atferd som betegnelsen alvorlig norm- og regelbrytende atferd. Nordahl m.fl. (2005) mener antisosial atferd *"innebærer åpent fiendtlige handlinger ovenfor andre, vilje til å bryte regler og opposisjon mot voksen autoritet og mer skjulte fiendtlige, regelbrytende og opposisjonelle handlinger"* (Nordahl m.fl. 2005:37). Overland (2007) kobler antisosial atferd til kriminalitet da han hevder at *"antisosial atferd reflekterer et individs sviktende evne eller vilje til å respektere et lands eller en kulturs sosiale normer, lover eller regler eller å respektere andre menneskers rettigheter. Antisosial atferd viser seg vanligvis som aggresjon, atferdforstyrrelse eller kriminalitet"* (Overland 2007:82).

Samtidig som atferdens alvorlighetsgrad kommer tydelig til uttrykk i disse definisjonene poengterer både Nordahl m.fl. (2005) og Haugen (2008) at antisosial atferd også brukes som et flerdimensjonalt begrep som inkluderer ulike former for regelbrudd. Regelbruddene kan variere fra relativt trivielle regelbrudd til alvorlige former for kriminalitet. Elever som viser et antisosialt atferdsmønster vil også kunne vise mindre alvorlige former for problematferd, som undervisnings og læringshemmende atferd.

I denne oppgaven velger vi å bruke betegnelsen alvorlige atferdsvansker fremfor betegnelser som omfattende problematferd, alvorlig norm- og regelbrytende atferd eller antisosial atferd. I innledningen så vi nærmere på noen begrunnelser for dette. Et av argumentene er at veilederne fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003a og b) bruker denne betegnelsen.

Veilederen referer til alvorlige atferdsvansker som: ”*de tilfellene der et barns eller en ungdoms oppførsel over tid preges av et mønster av antisosiale handlinger i hjem, skole og eventuelt også i andre sammenhenger*” (Nordahl m.fl. 2003a:10).

Inndelingen til Nordahl og Sørli (1998) viser at atferdsvansker kan variere fra lettere former for problematferd til alvorlige former for atferdsvansker. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, men overlapper hverandre.

2.2.1 Atferdsvansker som diagnose

Betegnelsen alvorlige atferdsvansker brukes ofte synonymt med den psykiatriske betegnelsen *atferdsforstyrrelse* (Nordahl m.fl. 2003a). Enten ungdommen viser gjentakende alvorlig aggressiv atferd eller antisosial atferd så hevder Haugen (2008) at *atferdsforstyrrelse* vil være en naturlig fellesbetegnelse på denne væremåten. Kategorien alvorlig norm- og regelbrytende atferd og antisosial atferd kan også omfattes av diagnosen atferdsforstyrrelse (Nordahl m.fl. 2005; Overland 2007). Diagnostiske definisjoner kan ses i sammenheng med et kategorisk syn på atferdsvansker.

Det finnes i dag to ledende diagnostiske systemer for diagnoseklassifisering av sosiale vansker. ICD er utarbeidet av verdens helseorganisasjon. Fagfolk i Norge er av statens helsetilsyn pålagt å bruke denne. DSM er utarbeidet av Amerikansk Psykologisk Forening og inneholder de offisielle diagnostiske kriterier for psykiske lidelser i USA. Selv om fagfolk i Norge er pålagt å bruke ICD er flere av avviksbeskrivelsene i norsk litteratur hentet fra DSM systemet (Haugen 2008). Dette valget begrunnes i at det per i dag er mer omfattende forskning med utgangspunkt i dette diagnosesystemet, samt at det foreligger mer faglitteratur som er forankret i dette systemet (Haugen 2008). Vi vil nå se nærmere på diagnoser som *atferdsforstyrrelser*, *opposisjonell atferdsforstyrrelse* og *hyperkinetisk forstyrrelse*.

ICD-10 definerer atferdsforstyrrelse som: ”*gjentatt og vedvarende antisosial, aggressiv eller utfordrende atferd med klare brudd på sosiale forventninger og normer i forhold til alderen*” (ICD-10). Diagnosen er basert på følgende kriterier: slåssing, tyrannisering, grusomhet ovenfor mennesker eller dyr, alvorlig ødeleggelsestrang, ildspåsettelse, stjeling, gjentatt lyving, skoleskulk eller rømming, uvanlig hyppige eller alvorlige raserianfall og ulydighet.

Disse kriteriene sammenfaller med de kriteriene som skisseres i DSM-IV (First m.fl. 1995) og viser tydelig atferdens alvorlighetsgrad.

Opposisjonell atferdsforstyrrelse knyttes i ICD-10 til yngre barn. ICD-10 viser til atferd som markert trass, ulydighet og nedbrytende atferd. Til forskjell fra atferdsforstyrrelse innebærer ikke opposisjonell atferdsforstyrrelse betydelig skade eller krenkelse av andres rettigheter (ICD-10). Selv om denne diagnose er forbeholdt yngre barn kan det tenkes at også ungdom vil vise denne typen atferd. Den atferden som kjennetegner opposisjonell atferdsforstyrrelse er likevel atferd av alvorligere grad enn det som anses som "normal" atferd.

Hyperkinetisk forstyrrelse er også en aktuell diagnose i denne sammenhengen. Barn og unge som tilfredsstiller diagnosekriteriene for atferdsforstyrrelse vil i noen tilfeller også møte kriteriene for hyperkinetisk forstyrrelse. Atferdsproblemer er også funnet som et følge- eller sekundært problem hos et relativt stort antall personer diagnostisert med hyperkinetisk forstyrrelse (Nordahl m.fl. 2005).

Typiske kjennetegn ved hyperkinetisk forstyrrelse er høy motorisk aktivitet, vansker med planlegging og organisering av atferd og ved læring og belønning. Høy grad av oppmerksomhetsproblemer, impulsivitet og overaktivitet er sentrale diagnosekriterier og er vansker som ofte fører til problemer i skolen (Nordahl m.fl. 2005). I skolen vises elevens vansker ofte i atferd som oppleves som forstyrrende både på undervisningen og for elevens egen læring.

2.2.3 Hvordan vurdere atferdens alvorlighetsgrad?

I følge Nordahl m.fl. (2005) kan atferdens alvorlighetsgrad vurderes på to måter; ut fra en kontinuerlig vurderingsnorm og ut i fra en diskontinuerlig vurderingsnorm.

Den diskontinuerlige vurderingsnormen innebærer at man gjør vurderinger ut i fra bestemte kriterier eller grenseverdier der en vurderer i hvilken grad kriteriene innfris. Diagnoser som atferdsforstyrrelse og hyperkinetisk forstyrrelse er diagnoser basert på kriterieverdier. I følge Nordahl m.fl. (2005) er faren ved en slik tilnærming at det kan bli et stort fokus på avvik og patologi. Det kan igjen føre til en individualisering av problemene og at kontekstuelle og systemiske forhold undervurderes.

Innenfor den kontinuerlige vurderingsnormen fokuseres det i større grad på elevens relasjon til miljøet. I denne vurderingsnormen vektlegges grads- og risikovurderinger fremfor bestemte kriterie- eller grenseverdier i vurderingen av atferdens alvorlighetsgrad (Nordahl m.fl. 2005). Nordahl m.fl. (2005) trekker den kontinuerlige vurderingsnormen frem som funksjonell og relevant i flere sammenhenger. De anser likevel at det kan være hensiktsmessig med mer spesifikke medisinske og diagnostiske vurderinger når barn og unge viser et svært negativt, omfattende og intenst atferdsmønster.

Både den diskontinuerlige og den kontinuerlige vurderingsnormen kan ses i sammenheng med henholdsvis den kategoriske og den relasjonelle tilnærmingen. Som nevnt er den kategoriske tilnærmingen sterkt individfokusert, mens den relasjonelle tilnærmingen i større grad vektlegger det miljøet individet er en del av. En diskontinuerlig vurdering vil bygge på et kategorisk syn på atferdsvansker, mens den kontinuerlige vurderingsnorm vil bygge på den relasjonelle tilnærmingen.

Det er flere betenkeligheter med å bruke en rendyrket kategorisk eller et relasjonelt perspektiv på atferdsvansker. Dersom en velger å kun forholde seg til et kategorisk perspektiv står en i fare for å utelukke relevant informasjon som ligger i omgivelsene. Samtidig kan en stille spørsmålstegn ved hva man mister dersom en går bort i fra et individfokusert perspektiv? Det er imidlertid ingen grunn til at disse to perspektivene skal være uforenlige. Vi anser det som hensiktsmessig å bruke et nyansert perspektiv der en både tar hensyn til individperspektivet og det miljøet individet er en del av.

2.3 Atferdsvansker og sosial og faglig fungering i skolen

Flere av elevene som viser alvorlige atferdsvansker har i mange tilfeller både faglig og sosiale problemer på skolen (Ogden 2002). Selv om det er tilfellet er elever med alvorlige atferdsvansker en sammensatt gruppe med store individuelle forskjeller. Vi vil likevel forsøke å si noe generelt om elevens sosiale og faglige fungering i skolen.

Sosiale vansker

Elevens sosiale vansker sees ofte i relasjon til elevens lave sosiale kompetanse. Flere studier viser også en systematisk sammenheng mellom atferdsvansker og sosial kompetanse (Ogden 2002). Sosial kompetanse er ferdigheter eller redskaper som er nødvendig for å kunne mestre

ulike sosiale situasjoner. Eksempler på slike ferdigheter er selvkontroll, empati, ansvarlighet, samarbeid, forståelse av kulturelle samværskoder og initiativ til konstruktiv samhandling (Ogden 2002). Sosiale ferdigheter som beskrevet ovenfor er ferdigheter som forventes av elever i ungdomsskolen.

I undersøkelsen ”Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter” presenterer Nordahl og Sunnevåg (2008) resultater som tyder på at elever med atferdsvansker trives dårlig i skolen. I følge denne undersøkelsen opplever flere av elevene med atferdsvansker at de har dårlige relasjoner til sine medelever. Det kan blant annet sees i sammenheng med elevenes lave sosiale kompetanse. Elevenes lave sosiale kompetanse vil kanskje bli mer synlig i ungdomsskolen enn i barneskolen da det i ungdomsskolen stilles høyere krav til sosiale kompetanse?

Faglige vansker

Undersøkelsen til Nordahl og Sunnevåg (2008) belyser også elevens faglige utbytte i skolen. Resultatene fra undersøkelsen viser at elever med atferdsvansker har lavere motivasjon for skolearbeid og at de har en lavere arbeidsinnsats enn sine medelever. Lav motivasjon og lav arbeidsinnsats bidrar til at elever med atferdsvansker får et dårligere faglig læringsutbytte enn andre elever. Kanskje vil flere av elevene ha et dårlig faglig utgangspunkt på grunn av lite læringsutbytte i tidligere skolegang? Det er likevel store forskjeller mellom elevene.

Overland (2007) trekker frem elevens opplevelse av faglig inkompetanse som en av flere faktorer som bidrar til å opprettholde problematferd i skolen. Dette belyser en viktig sammenheng der elevens faglige vansker kan opprettholde atferdsvanskene og vanskeliggjøre elevens sosiale og faglige læring.

3. Inkludering i ”en skole for alle”

Den norske skolen har en lang tradisjon i å være en skole for alle. Likevel er det aktuelt å spørre om alle elever, også elever med alvorlige atferdsvansker, kan inkluderes i fellesskolen? Vi vil begynne dette kapittelet med et kort gjennomgang av fellesskolen. Vi vil se på etableringen av et normalspor og et spesialspor i skolen og på noen av begrunnelsene for å lage to parallelle skolesystem. Videre i kapittelet vil vi ta for oss inkluderingsprinsippet slik det presenteres i offentlige dokumenter. På bakgrunn av disse dokumentene og aktuell litteratur vil vi forsøke å avklare inkluderingsbegrepets innhold. På grunn av skolens historie om å være ”en skole for alle” anser vi det som sentralt å spørre om inkluderingsbegrepet kun representerer en språklig endring eller en ny målsetting for skolen? Vi vil avslutte der vi begynte, ved å spørre om alle kan inkluderes i fellesskolen?

3.1 ”En skole for alle” – et normalspor og et spesialspor

Ideen om en fellesskole med like muligheter for alle er fortsatt et prinsipp i den norske skolen. Dette kommer frem både i stortingsmeldinger (Stortingsmelding 30, 2003-2004; Stortingsmelding 16, 2006-2007) og i Læreplanen (L06). I Læreplanen (L06) er fellesskolens målsetting om like muligheter og lik utdanning for alle uttalt på denne måten: *”Samfunnets ansvar er å se til at det ikke utvikles forskjeller i mulighetene, slik at lik rett til utdanning blir reell”* (L06, læreplanens generelle del:15). Videre kommer det frem at alle har rett på like muligheter til utdanning uavhengig av sosial, økonomisk og kulturell bakgrunn, kjønn eller funksjonsevne. Retten til lik utdanning skal ivaretas gjennom en felles skole for alle.

På tross av prinsippet om en skole for alle har det gjennom historien vært flere elever som har blitt differensiert ut av fellesskolen (Dale 2008). Haug (2004b) omtaler denne differensieringen som to atskilte spor i form av et normalspor og et spesialspor. Allerede i forbindelse med folkeskoleloven av 1889 ble det etablert en egen paragraf som omtalte de elevene som ble utelatt fra skolen. Det var syke barn, barn med lærevansker og barn med atferdsproblemer (Bachmann og Haug 2007). Fellesskolen var for normale elever mens elever med ”åndelige eller legemlige mangler” og elever som viste dårlig oppførsel fikk et

undervisningstilbud utenfor rammene av den ordinære skolen. Disse elevene ble differensiert ut av enhetsskolen av frykt for deres påvirkning på de andre elevene (Dale 2008).

Også i dag får flere elever et opplæringstilbud utenfor fellesskolen. En undersøkelse fra 2000 (Arnesen m.fl. 2000) viser at opplæringstilbudet til barn og unge bosatt i barnevernsinstitusjoner organiseres på ulike måter. Undersøkelsen viser at flertallet av elevene får opplæring i segregerte tilbud i form av alternative skoler, egne skoler på institusjonen eller i egne fylkeskommunale skoler. Noen av elevene får også et skoletilbud i ordinær skole. I følge opplæringsloven § 13-2 er det fylkeskommunen som har ansvaret for å oppfylle retten til grunnskoleopplæring og spesialpedagogisk hjelp til elever bosatt i barnevernsinstitusjoner.

3.1.1 Begrunnelser for to parallelle skolesystem

Markussen m.fl. (2007) viser til to begrunnelser for etableringen av et segregert skolesystem. Den første begrunnelsen er at skolen skulle befries fra elever som kunne true utviklingen av en fellesskole. Den andre begrunnelsen er at de elevene som ble utelatt fra fellesskolen skulle få et bedre pedagogisk tilbud enn de ville fått i den ordinære skolen.

Denne argumentasjonen preges av en dobbelthet som vi finner igjen i dagens debatt om skolens mulighet til å gi et opplæringstilbud til elever med omfattende atferdsvansker. Følgende sitatet er hentet fra forskningsrapporten "I randsonen" (Jahnsen m.fl. 2006) og gjengir skolens virkelighetsforståelse knyttet til å gi fra seg elever med omfattende atferdsproblemer til smågruppetiltak og alternative tilbud: *"Vi har noen få elever som vi simpelthen ikke klarer å gi noe tilbud"* (Jahnsen m.fl. 2006:25). I ulike smågruppetiltak og alternative tilbud fokuseres det på hvor lite flinke den ordinære skolen er til å ta vare på elevene med store atferdsvansker: *"Her hos oss blir elevene sett og møtt på en måte de sier de aldri før har opplevd i skolen"* (Jahnsen m.fl. 2006:25).

I forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet (L06) ble også spesialundervisningen i skolen evaluert. I denne rapporten pekes det på at skolen har behov for å selektene ut noen elever for å oppnå et tilfredsstillende kunnskapsnivå i skolen. I følge rapporten brukes seleksjon av elever for å møte skolens og lærerens behov (Markussen m.fl. 2007).

Opplysningen ovenfor viser at det fortsatt er et aktuelt spørsmål om "alle" skal gjelde alle eller om noen elever skal få et opplæringstilbud utenfor rammene av fellesskolen? For å få

et klarere bilde av virkeligheten i dagens skole vil vi se nærmere på inkluderingsbegrepet i skolen.

3.2 Inkluderingsbegrepet i den norske skolen

Inkluderingsbegrepet ble i norsk sammenheng først presentert i forbindelse med forarbeidene til L97 (Stortingsmelding 29, 1994-1995) og senere i selve læreplandokumentet (L97). Inkluderingsprinsippet er videreført i Kunnskapsløftet (L06) og fremstår som en sentral målsetting for skolen (Stortingsmelding 30, 2003-2004). Selv om inkluderingsbegrepet er relativt nytt i den norske skolen avløste det et tidligere begrep om integrering. I tillegg står inkluderingsbegrepet i relasjon til mer etablerte begreper som felleskole og ”en skole for alle”.

3.2.1 En radikal og en moderat tilnærming til inkluderingsbegrepet

Internasjonalt har inkluderingsbegrepet sin forhistorie fra inkluderingsbevegelsen i USA. Tilhengere av inkluderingsbevegelsen hevdet at når så mange elever ble differensiert ut av den ordinære skolen så måtte det være skolen og ikke elevene det var noe galt med. De mest radikale tilhengerne ønsket å fjerne spesialundervisningen som system og heller gi elevene den støtten de trengte innenfor det vanlige klasserommet (Markussen m.fl. 2007).

I Norge er inkluderingsbegrepet bedre kjent fra UNESCOs Salamancaerklæring fra 1994 (Strømstad m.fl. 2004). Både Haug (2004a) og Markussen m.fl. (2007) viser til at da inkluderingsbegrepet ble hentet til Norge så var det Salamancaerklæringen fra 1994 som lå til grunn for begrepet. Salamancaerklæringens forståelse av en inkluderende skole legger ikke bare vekt på en elevs spesielle behov, men fokuserer på hindringer for læring for alle elever. I Salamancaerklæringen handler inkludering om en reform av all undervisning, også spesialundervisningen. Spesialundervisningen skal opprettholdes som system samtidig som elevene i større grad får undervisning i vanlig klasse (Strømstad m.fl. 2004).

Inkluderingsbegrepet slik det omtales i inkluderingsbevegelsen i USA og i Salamancaerklæringen fra 1994 viser at det finnes ulike forståelser av begrepet. De ulike tilnærmingene beveger seg på et kontinuum fra en moderat til en radikal forståelse av inkludering. En moderat forståelse av begrepet legger vekt på at de elevene som trenger

ekstra støtte i større grad skal få dette tilbudet i vanlige klasser samtidig som en opprettholder spesialundervisningen som system. En radikal tilnærming til inkludering vektlegger at spesialundervisning og andre støtteordninger i skolen må avskaffes. Alle elever skal heller få hele opplæringstilbudet i vanlig klasse med støtte fra spesialpedagog eller andre (Strømstad m.fl. 2004).

Selv om den norske forståelsen av inkluderingsbegrepet befinner seg i den moderate enden av skalaen (Strømstad m.fl. 2004) har den radikale forståelsen av inkludering støtte fra flere fagfolk og politikere også i Norge. I forbindelse med utarbeidelsen av Kunnskapsløftet (L06) ble det foreslått å avskaffe retten til spesialundervisning (NOU 2003:16). Forslaget ble ikke vedtatt av den daværende regjeringen (Stortingsmeldning 30, 2003-2004).

3.2.2 Inkluderingsbegrepet i L97 og L06

Haug (2004a) hevder i evalueringen av reform 97 at det er en misforståelse at inkludering kun gjelder elever som har behov for ekstra hjelp. Videre understreker han at inkludering stiller krav til hele skolen, kravene gjelder både spesialundervisningen og den ordinære undervisningen. Dette er i tråd med Salamancaerklæringen fra 1994. I følge Haug (2004a) presenteres det i L97 ikke en eksplisitt forståelse av inkluderingsbegrepet. Selv om det er tilfellet står begrepet i relasjon til andre begreper som kan bidra til å utdype inkluderingsbegrepets innhold.

Inkluderingsbegrepet nevnes tre ganger i L97. Inkludering er nevnt i forbindelse med elever med særskilte behov, i forbindelse med prinsippet om tilpasset opplæring og i forbindelse med ulike kulturer og tros- og verdioppfatninger. Nedenfor viser vi til to ulike sitater som handler om elever med særskilte behov og prinsippet om tilpasset opplæring.

”Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte. Det krev at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si i skulen på heimstaden og høyre til i eit klasse- og elevfellesskap” (L97, læreplanens generelle del:58).

”For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevene må einskapsskulen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap. Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfold av utfordringar. Tilpasning er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa” (L97, læreplanens generelle del:57).

I disse sitatene står inkludering sammen med ord som deltagelse, fellesskap, likeverdig, tilhørighet, romslig, mangfold og tilpasning. Det er grunn til å tro at en inkluderende skole vil kjennetegnes av flere av disse kvalitetene.

I forbindelse med Kunnskapsløftet (L06) har det kommet dokumenter som utdyper inkluderingsbegrepet. I desember 2001 utnevnte regjeringen et utvalg som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Utvalget ble ledet av Astrid Søgne og leverte to forslagsdokumenter (NOU 2002:10, NOU 2003:16) til daværende Kirke-, Utdannings- og Forskningsminister Kristin Clemet. I NOU 2003:16 har utvalget utarbeidet et eget kapittel som drøfter hva som skal til for å ta inkluderingsbegrepet på alvor - både sosialt, faglig og kulturelt.

Søgneutvalget avgrenser sin forståelse av inkludering ved å sette det opp mot integreringsbegrepet. I følge utvalget handlet integrering om å plassere elever med spesielle behov i vanlig skole uten at det ble stilt spesifikke krav om endring til skolen. Som en konsekvens av dette ble integreringens betydning redusert til å samle alle elevene på et sted. I følge utvalget handler inkludering om at skolen må utvikles og endres. For å nå målet om en inkluderende skole bør fokuset rettes mot miljøet på skolen og skolens arbeidsformer. I utvalgets forslag (NOU 2003:16) kobles inkluderingsbegrepet nært opp til prinsippet om tilpasset opplæring for alle. En inkluderende skole vil være en skole som tilpasser seg slik at den kan gi tilpasset opplæring til alle elever.

I etterkant av utvalgets forslag (NOU 2003:16) kom regjeringen med Stortingsmelding 30 (2003-2004) - "Kultur for læring". Stortingsmeldingen slår fast at likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Videre skal opplæringen være tilgjengelig for alle og gi alle elever gode muligheter for læring, mestring og utvikling. For å tydeligere avklare inkluderingsbegrepets innhold vil vi se på noen teoretiske tilnærminger til begrepet.

3.2.3 Kvaliteter ved en inkluderende skole

Både i norsk og i internasjonal litteratur (Haug 2004a; Farrel og Ainscow 2002) henvises det til ulike forståelser av inkluderingsbegrepet. I likhet med Søgneutvalgets forslag (NOU 2003:16) og Stortingsmelding 30 (2003-2004) legger litteraturen vekt på utviklings- og endringsperspektivet i inkluderingsbegrepet (Haug 2004a; Farrel og Ainscow 2002). Både

de offentlige føringene for skolen og den aktuelle litteraturen legger vekt på at inkludering stiller krav til skolen. Et interessant spørsmål er hvilke krav som stilles og hvilke kvaliteter som kjennetegner en inkluderende skole?

Skogen m.fl. (2003 i NOU 2003:16) hevder at inkludering vil si at alle skal tilhøre og delta i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap. Det faglige fellesskapet skal bidra til at eleven får utnyttet sitt læringspotensiale. For å få til dette må skolen tilpasse undervisningen i forhold til mål, opplæringens innhold, arbeidsmåter, vurderinger og rammebetingelser. I følge Strømstad m.fl. (2004) innebærer det å tilhøre et faglig fellesskap at eleven kontinuerlig lærer og utvikler seg. I den forbindelse anses tilpasset opplæring som et nøkkelbegrep.

Haug (2003) har identifisert fire kvaliteter ved opplæringen som han anser som sentrale for en inkluderende skole. Den første kvaliteten er å bedre fellesskapet slik at alle elever får ta del i det sosiale livet på skolen. Den andre kvaliteten ved opplæringen er økt deltagelse. Det understrekes at ekte deltagelse er noe annet enn å være tilskuer. Den tredje kvaliteten Haug anser som sentral er å øke demokratiseringen i skolen slik at alle stemmer blir hørt. Den fjerde og siste kvaliteten er økt utbytte hos elevene. Det vil si at alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem, både faglig og sosialt.

Farrel og Ainscow (2002) ser inkluderingsbegrepet i relasjon til integreringsbegrepet. De hevder et hovedproblem ved å bruke integreringsbegrepet er at det gir lite informasjon om kvaliteten på den utdanningen elevene mottar. Selv om elevene er integrert i ordinær skole så kan de likevel få store deler av undervisningen i "en-til-en" situasjoner utenfor klassen. Et annet eksempel er at elevene kan være sosialt isolert fra resten av klassen selv om de er fysisk tilstede. Farrel og Ainscow (2002) omtaler inkludering som en måte å beskrive i hvilken grad elever med spesielle behov er integrert i skolen. Denne tilnærmingen til inkluderingsbegrepet åpner for en forståelse av inkludering som ikke er preget av et enten eller perspektiv, men som i større grad omtaler grader av inkludering.

3.2.4 Representerer inkludering en språklig endring eller en ny målsetting for skolen?

I vestlig litteratur ser det ut til å være en relativt bred enighet om at inkludering tolkes som en videre visjon enn det som var tilfellet for integreringsbegrepet (Vislie 2003). For å få en bedre forståelse av inkluderingsbegrepet ser vi det som naturlig å se nærmere på

integreringsbegrepet. Et interessant spørsmål er om inkluderingsbegrepet representerer en annen målsetting enn det som var tilfellet for integrering?

I forbindelse med integreringsdebatten på 1960- og 70 tallet ble det i 1969 nedsatt en komité som skulle vurdere en nærmere samordning mellom Folkeskoleloven og Spesialskoleloven. Komiteen ble ledet av Knut Blom og leverte sin innstilling i 1971. Blomkomiteens innstilling resulterte i at Spesialskoleloven ble opphevet og at bestemmelser om spesialundervisning ble integrert i Grunnskoleloven og Lov om videregående opplæring (Markussen m.fl. 2007). I følge Markussen m.fl.(2007) innebar lovendringen en lovmessig integrering, men ikke en full og faktisk integrering. Blomkomiteens definisjon av integrering peker imidlertid mot noe mer enn en lovmessig endring. Blomkomiteen definerte integrering som *”tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for fellesskap og forpliktelse”* (i Markussen m.fl. 2007:15). Integrering forstått som tilhørighet, delaktighet og medansvar ligner i stor grad de kvalitetene vi tidligere har omtalt i forbindelse med inkluderingsbegrepet.

Selv om Blomkomiteen presenterte en ambisiøs definisjon av integrering vektla de at integreringen ikke måtte gå på bekostning av hensynet til elevenes individuelle behov (Markussen m.fl. 2007). Haug (1999) peker på at Blomkomiteens innstilling preges av en splittende diskurs der det i stor grad legges vekt på elevens vansker og spesielle behov. Denne integreringstanken har preget integreringsarbeidet i Norge og ført til at integrering i stor grad har representert en tilbakeføring av elevene til en grunnskole som i liten grad har endret seg. Resultatet ble at segregeringen fortsatte, men nå innenfor grunnskolens rammer (Markussen m.fl. 2007).

Vislie (2003) argumenterer for at selv om integrerings- og inkluderingsbegrepet til en viss grad overlapper hverandre så har de ulike kjerner og at de derfor ikke bør sammenblandes. Dette begrunner hun med at integrering på 1960- og 70 tallet først og fremst handlet om systemreformer. Vislie (2003) mener at integreringsbegrepet, på grunn av den nære koblingen til systemreformer, har hatt liten effekt på undervisnings-, lærings- og klasseromsprosesser. Det kan kanskje bidra til en forklaring på hvorfor praksisen i skolen i så liten grad har endret seg i forbindelse med målsettingen om integrering?

Markussen m.fl. (2007) anser integrering og inkludering som relativt like målsettinger. De mener imidlertid at integreringsbegrepet må sees i sammenheng med den praksisen som har vært vanlig i norsk skole. Vi har tidligere sett at integrering i stor grad har vært koblet til en

fysisk plassering av elevene i vanlig skole uten at det har blitt stilt spesifikke krav til skolen. Markussen m.fl. (2007) understreker at det er vanskelig å innføre et nytt innhold i integreringsbegrepet og at det derfor har vært riktig å velge en ny betegnelse. I forbindelse med innføringen av L97 ble det imidlertid ikke tydeliggjort ovenfor skolene at inkludering omfatter en endring av skolens praksis. Markussen m.fl. (2007) mener det er grunn til å tro at endringen fra integrering til inkludering i skolene først og fremst ble oppfattet som et begrepsskifte.

Har spesialpedagogikken endret seg?

Et sentralt spørsmål er om den spesialpedagogiske diskursen har endret seg fra Blomkomiteens innstilling og frem til i dag? Er det i dag et mindre fokus på elevens vansker og spesielle behov enn tidligere? Ogden (2002) hevder at spesialundervisningen i norsk skole i stor grad har vært preget av en medisinsk–diagnostisk tenkning. Dette perspektivet finner vi igjen i flere rapporter som evaluerer den spesialpedagogiske praksisen i Norge (Bachmann og Haug 2006, Jahnsen m.fl. 2006 og Markussen m.fl. 2007).

I flere av dokumentene ovenfor brukes begrepene kategorisk og relasjonell tilnærming for å forklare noe av den spesialpedagogiske praksisen i skolen. I forrige kapittel så vi at en kategorisk tilnærming kjennetegnes av et fokus på den enkelte eleven, mens en relasjonell tilnærming i større grad anser elevens vansker som en konsekvens av sosiale konstruksjoner. De to tilnærmingene fører til ulike konsekvenser for elevens pedagogiske tilbud. En kategorisk tilnærming er individrettet og består av grundige diagnostiseringer av eleven. Innenfor denne tilnærmingen vil de pedagogiske tiltakene forsøke å kompensere for elevens svakheter og det brukes ofte ulike former organisatoriske differensieringer. Innenfor et relasjonelt perspektiv vil en forsøke å gi eleven et pedagogisk differensiert tilbud innenfor fellesskapet av en klasse eller gruppe (Bachmann og Haug 2006). Jahnsen m.fl. (2006) hevder at en relasjonell tilnærming er nødvendig for å lykkes med målsettingen om en inkluderende skole.

3.3 Kan alle elever inkluderes i fellesskolen?

Selv om bare 0,5 % av elevene i Norge får et opplæringstilbud utenfor rammene av fellesskolen (NOU 2003:16) har det fra 1991 til 2005 har det vært en tredobling av

selvstendige og eksterne skoletilbud til elever med atferdsvansker (Jahnsen m.fl. 2006). I følge Evans og Lunt (2002) er det internasjonal enighet om at ca 1,5 % av elevene ikke kan inkluderes i den ordinære skolen. Også i norske dokumenter kommer det frem at noen elever vil ha vanskeligheter med å gå i den ordinære skolen, hvem disse elevene er blir ikke spesifisert (NOU 2003:16:99).

Svaret på spørsmålet om alle kan inkluderes i fellesskolen avhenger av når et opplæringstilbud kan regnes som inkluderende. Svaret på dette spørsmålet vil også påvirkes av ulike forståelser av inkluderingsbegrepet. Det er grunn til å tro at tilhengere av en radikal og en moderat forståelse av inkluderingsbegrepet vil ha ulike svar på når et opplæringstilbud kan regnes som inkluderende.

Bachmann og Haug (2006) og Jahnsen m.fl. (2006) hevder at skolens forståelse av elevens vansker er sentralt for å avgjøre om opplæringstilbudet er segregerende eller inkluderende. Det betyr at det ikke er selve opplæringen som er inkluderende, men tilnærmingen og den forståelsen som ligger til grunn. Ut fra denne forståelsen kan et segregert tilbud gis innenfor en relasjonell forståelse og dermed anses som et inkluderende tilbud. På samme måte kan en elev få all opplæringen i klassen, men ut fra et kategorisk og segregerende perspektiv (Bachmann og Haug 2006).

Det er grunn til å stille spørsmålstegn ved sammenhengen mellom en relasjonell tilnærming til elevens vansker og karakteriseringen av elevens opplæringstilbud som inkluderende. Et sentralt spørsmål er om det er mulig å løsrive praksisen i skolen fra de ulike tilnærmingene? Kan et opplæringstilbud organisert utenfor klassen være inkluderende fordi det er basert på en relasjonell tilnærming til elevens vansker?

Flere av disse betraktningene viser at det er vanskelig å gi et entydig svar på om alle elever kan inkluderes i den ordinære skolen. Svaret som gis vil i stor grad være avhengig av den forståelsen en har av inkludering. Det er grunn til å tro at svaret også vil være avhengig av politisk og ideologisk ståsted. Jahnsen m.fl. (2006) hevder at personens plass i utdanningssystemet også påvirker svaret på dette spørsmålet. De mener at jo større avstand det er mellom personen og elevene og det som skjer i klasserommet, jo lettere er det å kritisere skolens bruk av smågruppetiltak for elever med alvorlige atferdsvansker.

3.3.1 Elever med alvorlige atferdsvansker

Segregerende tilbud er den organiseringsformen som har vært mest brukt ovenfor elever med atferdsvansker i skolen (Nordahl m.fl. 2003a). I offentlige føringer for skolens opplæringstilbud til elever med atferdsvansker kommer det frem at dette temaet er preget av motsetninger og ulike virkelighetsforståelser (Jahnsen m.fl. 2006).

Ulike virkelighetsforståelser

Gjennom mange år har det vært skapt et inntrykk av at sentrale skolemyndigheter ikke har vært særlig begeistret for fremveksten av alternative skoler. I 2002 brøt daværende Kirke-, Utdannings- og Forskningsminister Kristin Clemet med det som tidligere har vært den offisielle linjen da hun uttalte at hun ønsket flere alternative skoletilbud (Jahnsen m.fl. 2006).

I Stortingsmelding 30 (2003-2004:90) finner vi følgende sitat som understreker skolemyndighetenes syn på alternative skoler: *”Spesialundervisning vil fortsatt være et nødvendig tiltak for elever med alvorlige atferdsvansker. Fremveksten av alternative skoler og de positive erfaringene som gjøres med mange av disse både i Norge og utlandet, viser at en del elever med sosiale og emosjonelle vansker kan ha utbytte av et slikt tilbud”*. Samtidig som skolemyndighetene signaliserte et endret syn på alternative skoler utarbeidet Utdanningsdirektoratet to veiledningshefter om alvorlige atferdsvansker i skolen (Nordahl m.fl. 2003a og b). I veiledningsheftene anbefaler forskergruppen at segregering av elever med alvorlige atferdsvansker i form av smågruppetiltak utenfor skolen benyttes med forsiktighet og tilbakeholdenhet. Forskergruppens anbefaling bygger på nasjonal og internasjonal forskning som sier at segregerte tilbud til elever med alvorlige atferdsvansker i mange tilfeller kan resultere i eskalerende og alvorligere atferdsavvik.

Skolemyndighetenes syn på alternative skoler slik vi finner de i stortingsmelding 30 (2003-2004) og det perspektivet som presenteres i veilederne fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003a) viser noen av de kontrastene som finnes innenfor dette feltet. De samme motsetningsfylte oppfatningene finnes også blant elever, foresatte, lærere, rektorer og lokale skolepolitikere (Jahnsen m.fl. 2006).

Hvilken elevgruppe er vanskeligst å inkludere i skolen?

I en undersøkelse av Evans og Lunts (2002) blant skolepsykologer, lærere, helsepersonell og sosialarbeidere i England og Wales ble informantene spurt om hvilken gruppe de anså som vanskeligst å inkludere i ordinær skole. Flertallet av informantene anså elever med atferdsvansker som den største utfordringen. *"Most can be accomodated, except emotional and behavioural difficulties"* (Evans og Lunt 2002:8). Flere av informantene uttrykte at de syns det var lettere å inkludere elever med lærevansker og fysiske vansker enn elever med atferdsvansker. *"Schools are more ready to accept children with learning or physical difficulties, rather than behaviour difficulties"* (Evans og Lunt 2002:8).

I den samme undersøkelsen ble informantene også spurt om hva de anså som fordeler og ulemper med inkludering. Spørsmålet rettet seg mot fordeler og ulemper både for lærerne og for elevene. Av alle elever med spesielle behov vurderte flere av informantene at inkludering har flere ulemper for elever med atferdsvansker. *"There could be real disadvantages for children with emotional and behavioural difficulties as they are returned to the kind of school where they have failed and are not loved"* (Evans og Lunt 2002:10). Her fokuseres det først og fremst på elevens behov for å slippe å være på den skolen der han/hun har opplevd mange nederlag. I følge Evans og Lunt (2002) er inkludering av elever med atferdsvansker en stor utfordring for skolen. Dette ser de i sammenheng med at elever med atferdsvansker i større grad enn andre elever utfordrer skolens kultur og skolen som system.

Alternative opplæringstilbud til elever med atferdsvansker

I Norge finnes det flere alternative skoletilbud til elever med atferdsvansker. Det er imidlertid få norske studier av skoletilbudenes påvirkning på elevene (Nordahl m.fl. 2003a).

De resultatene som foreligger peker på at alternative skoler kan gi en positiv identitet til elever med atferdsvansker. Det rapporteres blant annet om at skolene kan virke trivselsfremmende, statushevende og utviklingsfremmende for mange av elevene. Lærerne i de alternative skolene rapporterer om at elevene skulker mindre og at problematferden reduseres. Det hevdes også at mange av elevene utvikler en mer realistisk selvoppfatning, bedre sosiale evner og får en mer prososial innstilling. Selv sier elevene at de trives og at de finner skoletilbudet meningsfylt og trivselsfremmende. Det er imidlertid store forskjeller mellom ulike tilbud (Nordahl m.fl. 2003a).

Sørli (2000) har forsøkt å sammenfatte noe av forskningen rundt alternative skoler. Hun hevder blant annet at alternative skoler med positiv effekt har fokusert på utvikling av sosial kompetanse, ferdighetstrening og en positiv lærer - elev relasjon. I tillegg kjennetegnes opplæringen av klare regler og konsekvenser, klare forventninger og rask positiv respons til eleven. Undervisningstilbudet kjennetegnes av å være fleksibelt, variert og består av flere praktiske oppgaver. Sørli understreker at elevens undervisningstilbud i stor grad er skreddersydd den enkelte elev i forhold til hans/hennes forutsetninger, interesser og behov.

Det er få evalueringer av hvordan det går med elevene etter at de har avsluttet grunnskoleopplæringen i et alternativt tilbud. De evalueringene som finnes tyder på at det går relativt bra med en god del av elevene etter at de har avsluttet grunnskolen. Det finnes også evalueringer som viser til høy narkotikabruk og høy frafallsprosent i videregående skole blant elever fra alternative skoler (Nordahl m.fl. 2003a).

Vi har tidligere sett at ordinære skoler opplever det som vanskelig å gi elever med atferdsvansker et godt opplæringstilbud. De alternative skolene synes de ivaretar elevene på en god måte. Det er interessant å spørre hva som er grunnlaget for forskergruppens anbefaling om en forsiktig bruk av segregerte tilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. Hvorfor anser de det som bedre for elever med alvorlige atferdsvansker å gå i ordinære skoler fremfor i alternative tilbud?

Hva er bakgrunnen for veilederens anbefalninger?

I Veilederen fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003a) presenteres det to hovedargumenter for at elever med alvorlige atferdsvansker bør gå i ordinær skole. Det første argumentet vektlegger at det er skadelig for elevene å bli plassert i egne segregerte tiltak. Det andre argumentet er at elever med alvorlige atferdsvansker vil profitte på å være sammen med prososiale jevnaldrende. Ved første øyekast er det lett å si seg enig i disse argumentene. Det kan likevel stilles kritiske spørsmål til argumentasjonens bakgrunn.

I Veilederen fra Utdanningsdirektoratet henvises det blant annet til en undersøkelse av Cox m.fl. (1995 i Nordahl m.fl. 2003a) der de har kommet frem til en rekke negative effekter ved bruk av alternative skoler som dumpingplass for skolens utfordrende elever. Å sette sammen en elevgruppe som kun består av elever med omfattende atferdsvansker og elevplassering uten samtykke fra foresatte regnes også som tiltak som kan føre til negative effekter.

At elever med atferdsvansker får et opplæringsstilbud i alternative skoler eller smågruppetiltak betyr ikke nødvendigvis at disse tiltakene fungerer som en dumpingplass for skolens utfordrende elever. Selv om det i Norge er lite forskning på alternative skoletilbud er det grunn til å tro at det er stor variasjon mellom de ulike tilbudene (Nordahl m.fl. 2003a).

For å underbygge anbefalingene henvises det i veilederen fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003a) til forskning om institusjonsplassering av ungdom med store atferdsvansker. I denne forskningen rapporteres det om en smitteeffekt mellom ungdommene. Det er sannsynlig at ungdom som tilbringer mye tid sammen vil påvirke hverandre. Vi ser det imidlertid som naturlig å skille mellom institusjonsplassering av ungdom og ungdommens skoletilbud. Det er grunn til å tro at evalueringene av institusjonsplassering av ungdom ikke direkte kan overføres til skolehverdagen.

Det andre hovedargumentet i veilederen fra Utdanningsdirektoratet er at elever med alvorlige atferdsvansker trenger kontakt med prososiale jevnaldrende (Nordahl m.fl. 2003a). Veilederen viser til Feldman m.fl. (1992 i Nordahl m.fl. 2003a) som har undersøkt effekten av at antisosial ungdom plasseres sammen med et flertall prososiale ungdommer. I denne undersøkelsen fant de at ungdommene med antisosial atferd viste en forbedret atferd. Et sentralt spørsmål er om ungdommene med alvorlige atferdsvansker vil søke til prososiale jevnaldrende den tiden de er på skolen?

I kapittel 2 så vi at skolen kan være en problematisk arena for flere elever med alvorlige atferdsvansker. Selv om kontakt med prososiale jevnaldrende er viktig for disse elevene er det grunn til å spørre om skolen nødvendigvis er den beste arenaen? Skaalvik & Skaalvik (2005) henviser til at problematferd i enkelte tilfeller kan være et resultat av elevens forsvarsmekanismer for å unngå å tape ansikt ovenfor medelever. Overland (2007) viser til at elevens faglige begrensning kan bidra til å opprettholde problematferden. Kanskje kan disse faktorene vanskeliggjøre elevens samhandling med prososiale jevnaldrende på skolen?

I forrige kapittel så vi at det er ulike tilnærminger til atferdsvansker. Et relasjonelt perspektiv til atferdsvansker vektlegger at elevens problemer har en forklaring i samfunnet og i mellommenneskelige relasjoner. Ut fra et slikt perspektiv kan elevens vansker tolkes som et resultat av spillet mellom eleven og miljøet. Ved å endre miljøet rundt eleven kan også de forholdene som er med og opprettholder elevens atferd endres. Kanskje kan eleven fremstå som mer prososial og sosialt kompetent i en annen kontekst enn i klasserommet?

Kanskje kan noen elever både få mer sosial trening og bedre faglig utbytte i et alternativt skoletilbud enn det som er tilfellet i den ordinære skolen?

3.3.2 Elevens utbytte av inkluderes i fellesskolen?

På grunn av skolens utfordringer ved å gi et opplæringstilbud til elever med atferdsvansker og på grunn av elevens faglige og sosiale utfordringer er det aktuelt å spørre hvilket utbytte elever med alvorlige atferdsvansker vil ha av å inkluderes i fellesskolen?

Tidligere i dette kapittelet har vi brukt begreper som tilhørighet, deltagelse og utbytte for å utdype inkluderingsbegrepets innhold. I følge Peder Haug (2009) er tilhørighet, deltagelse, medbestemmelse og utbytte kvaliteter ved en inkluderende opplæring. Først når disse kravene er innfridd kan skolens regnes som en inkluderende skole.

Elevens utbytte av å inkluderes i fellesskolen kan ses i lys av opplæringens mål. I læreplanens generelle del formuleres opplæringens mål slik: *”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.”* (L06:15). I Læreplanen (L06) vektlegges det at opplæringen skal føre til at hver enkelt elev kan ta hånd om seg selv og sitt eget liv. Et aktuelt spørsmål er hvordan opplæringen til elever med alvorlige atferdsvansker bør være for at eleven skal utvikle kompetanse slik at han/hun er rustet til å kunne ta hånd om seg selv?

Haug (2009) stiller spørsmål ved at elevenes opplæring skal skje i en skole som er konstruert med tanke på noen få elever. I ytterste konsekvens kaller han det mishandling, tvang og maktmisbruk.

”At opplæringa skal skje i ein institusjon som er konstruert med tanke på nokre, eller på bestemte typar individ kan i yste konsekvens kallast mishandling, tvang og maktmisbruk. Det er derfor grunn til å reise spørsmål om i kva grad det er skulen som vi i dag kjenner han som er den beste forma for å kvalifisering av alle, eller om ein kan tenke seg andre tilnærmingar” (Haug 2009:84).

Haug (2009) foreslår en løsning der en utvider skolebegrepet slik at opplæring i nær kontakt med nærings- og yrkeslivet blir en del av normalsporet for alle elever. I neste kapittel vil vi

se nærmere på fellesskolens muligheter og begrensninger for å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker.

4. Elever med alvorlige atferdsvansker i ordinær skole – muligheter og begrensninger

I dette kapittelet vil vi se på ulike synspunkter, tiltak og programmer som kan brukes for å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. For å utdype både skolens muligheter og begrensninger velger vi å la dette kapittelet være todelt. I første del vil vi se nærmere på tilpasset opplæring, spesialundervisning og tiltak for å forebygge og redusere alvorlige atferdsvansker i skolen. I neste del ønsker vi å ta for oss rammefaktorer og skolens handlingsrom for å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. Tilslutt vil vi se nærmere på noen konkrete rammefaktorer i skolen.

4.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et prinsipp i den norske skolen og et sentralt virkemiddel for å skape en inkluderende skole (Markussen m.fl. 2006). I forbindelse med evalueringen av L97 kom det frem at skolen ikke har lyktes med å gi tilpasset opplæring til alle. Denne evalueringen danner bakgrunn for en økt satsning på tilpasset opplæring i skolen (Stortingsmelding 30, 2003-2004).

Spenningsforhold i begrepet

Tilpasset opplæring er et komplekst begrep som inneholder flere spenningsforhold. De to mest fremtredene spenningsforholdene er motsetningen mellom likhet og tilpasning og mellom individ og fellesskap. Mye av skolens utfordring har vært å balansere mellom disse ytterpunktene (Bachmann og Haug 2006). I forhold til den elevgruppen vi omtaler er det interessant å se nærmere på forholdet mellom individ og fellesskap. Dette spenningsforholdet kan blant annet konkretiseres ved å se nærmere på Opplæringsloven.

I Opplæringsloven kommer det frem at alle elever har rett til en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger (§ 1-3), videre fremheves elevens rett til å gå på den skolen han/hun sogner til (§ 8-1). Denne retten understreker elevens rett til å være inkludert i den ordinære skolen. Samtidig åpner Opplæringsloven for at en elev kan flyttes til en annen skole hvis hensynet til de andre elevene tilsier det. Opplæringsloven understreker også elevens rett til et

godt psykososialt miljø preget av trygghet og sosial tilhørighet (§ 9a-3). De ulike rettighetene viser noe av spenningsforholdet mellom individ og fellesskap.

I kapittel 3 så vi at spenningsforholdet mellom individ og fellesskap kommer til uttrykk både i skolens begrunnelse for å overføre elever til alternative tilbud og i de alternative skolenes begrunnelse for å gi elevene et opplæringstilbud. De skolene som overfører elever til alternative tilbud er opptatt av hvor vanskelig det er å gi elever med atferdsvansker et opplæringstilbud i den vanlige skolen og vektlegger også ofte hensynet til de andre elevene ved skolen (Jahnsen m.fl. 2006).

Ulike tilnærminger til tilpasset opplæring

Det finnes ulike tilnærminger og forståelser av tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006) skiller blant annet mellom en bred og en smal tilnærming til begrepet. Den brede tilnærmingen er kollektivistisk og vektlegger fellesskapet, mens den smale tilnærmingen har et sterkt individperspektiv og vektlegger individualiserte tiltak. Dale og Wærness (2007) trekker det samme skillet mellom en individualisert tilnærming til tilpasset opplæring og en tilnærming som vektlegger enkelt eleven og resten av klassen. De understreker at lærerens ansvar i forbindelse med tilpasset opplæring er å opprette et arbeidsfellesskap og at tilpasset opplæring må sees i relasjon til fellesskapet. I følge Dale og Wærness (2007) har tilpasset opplæring historisk sett vært knyttet til en individualisert tilnærming til tilpasset opplæring og det er denne tilnærmingen som er mest utbredt i skolen. De mener en slik tilnærming kan føre til at den enkelte eleven overlates for mye til seg selv og at mange lærere anser tilpasset opplæring som urealistisk. Også Bachmann og Haug (2006) ser negative konsekvenser ved en smal og individualistisk tilnærming til tilpasset opplæring. De hevder en sterk fokusering på individets behov kan føre til spesialiserte tiltak og segregering av elever.

Elever som viser alvorlige atferdsvansker utgjør en sammensatt gruppe med ulike sosiale og faglige vansker. I tillegg til alle elevers rett til tilpasset opplæring vil også mange av elevene med alvorlige atferdsvansker ha rett spesialundervisning, vi ser det derfor som aktuelt å avklare forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.

4.1.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset opplæring er overordnet prinsipp både for den ordinære undervisningen og for spesialundervisningen (Håstein og Werner 2003). Den ordinære undervisningen skal tilpasses den enkelte eleven gjennom en tilpasset og differensiert opplæring. Det er først når denne tilpasningen ikke er tilstrekkelig at eleven har krav på spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5-1. Spesialundervisningen skal sikre at elevene får en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger.

Elevers rett til spesialundervisning settes i Opplæringsloven opp mot elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringsloven § 5). Det betyr at en elevs rett til spesialundervisning må sees i sammenheng med det ordinære tilbudet i klassen. Dette samspillet mellom tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning kommer også frem i Stortingsmeldning 30 (2003-2004) der det presiseres at omfanget av spesialundervisning skal reduseres ved å øke omfanget av tilpasset opplæring.

I forhold til hvordan spesialundervisningen skal organiseres eksisterer det i følge Markussen m.fl. (2006) to hovedretninger der den ene retningen er kategorisk orientert, mens den andre er relasjonelt orientert. Disse to perspektivene har vi omtalt i forbindelse med perspektiver på atferdsvansker og i forbindelse med inkluderingsprinsippet. Den spesialpedagogiske praksisen i Norge bærer preg av å være en kategorisk og individorientert tilnærming (Nordahl m.fl. 2003b). I dette perspektivet knyttes problemer vedrørende læring og atferd til den enkelte eleven og elevens sosiale og faglige fungering. Dette perspektivet fører til at opplæringen innholdsmessig og organisatorisk tilrettelegges ut fra at det er eleven det er noe feil ved.

I veilederen fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003b) hevdes det at tradisjonell spesialundervisning og mye bruk av ufaglærte assistenter er lite egnede tiltak for å redusere atferdsvansker i skolen. I veilederen kommer det også frem at spesialundervisningen har en avlastende funksjon i forhold til den ordinære undervisningen. Spesialundervisningen virker avlastende ved at den møter lærerens og skolens behov for å skape relativt homogene og problemfrie grupper uten elever som forstyrrer undervisningen. Det trekkes også frem at i et slikt perspektiv er spesialundervisning mer et svar på skolens differensieringsproblemer enn å skape en skole for alle.

4.1.2 Tiltak i skolen for å forebygge og redusere problematferd

Vi vil ta utgangspunkt i veilederen fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003b) og se nærmere på hvilke tiltak den anbefaler for elever med alvorlige atferdsvansker i vanlig skole.

Det finnes i dag ulike skolebaserte tiltak for å forebygge og redusere alvorlige og mindre alvorlige atferdsvansker. De skolebaserte tiltakene kan deles inn i tre hovedtyper: skole- og klassesentrerte tiltak, elevsentrerte tiltak og multisentrerte tiltak (Nordahl m.fl. 2003b). Vi vil gi en kort beskrivelse av de disse tre før vi ser nærmere på to utvalgte programmer for å forebygge og redusere problematferd i skolen.

I skole- og klassesentrerte tiltak rettes endringsfokuset mot skolemiljøet og lærings- og utviklingsbetingelser i klasserommet. Ved å endre de kontekstuelle forholdene i skolen ønsker man å påvirke elevens atferd og mestring på en indirekte måte. I denne typen tiltak er det først og fremst skolen som sosial organisasjon og klassen som sosial arena som skal endres. Skolesentrerte tiltak omfatter hele skolen og alle elevene og lærerne ved skolen, mens klassesentrerte tiltak avgrenser tiltakene til undervisningen og det sosiale miljøet i klassen. I skole- og klassesentrerte tiltak er det ikke bare de elevene som viser atferdsvanskene som er målgruppen, men lærere, skoleledere og medelever. Noen eksempler på lovende skole- og klassesentrerte tiltak er klare og tydelige regler, konsistent håndhevelse av disse reglene, utvikling og bruk av en skoleomfattende handlingsplan, proaktiv og relasjonsorientert klasseledere kombinert med interaktiv undervisning og samarbeidslæring. De fleste tiltakene er proaktive og vektlegger forebygging av alvorlige atferdsvansker (Nordahl m.fl. 2003b).

Den elevgruppen vi omtaler har allerede utviklet alvorlige atferdsvansker, det er derfor grunn til å tro at skole- og klassesentrerte tiltak ikke vil være tilstrekkelige tiltak for å redusere problematferden til disse elevene. Nordahl m.fl. (2003b) anser at skole- og klassesentrerte tiltak ovenfor elever med alvorlige atferdsvansker er en for smal intervensjonsform.

I forbindelse med både tilpasset opplæring og spesialundervisning har vi sett at en individsentrert tilnærming er mest utbredt i skolen. Det gjelder også tiltak rettet mot elever med atferdsvansker. I elevsentrerte tiltak legges endringsfokuset på eleven og det arbeides

direkte med eleven for å forsøke å endre hans/hennes atferd og mestring. Elevsentrerte tiltak bygger ofte på en forståelse av atferden som et lært fenomen (Nordahl m.fl. 2003b).

Av de tre hovedkategoriene hevder forskergruppen bak veilederen fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003b) at multisentrerte tiltak er det mest lovende tiltaket vi har i dag. Multisentrerte tiltak er en kombinasjon av ulike tiltak tilpasset den enkelte elevs behov og situasjon. Tiltakene er en blanding av skole- og klassesentrerte tiltak, elevsentrerte tiltak og en videreutvikling av disse tiltakene. I multisentrerte tiltak er endringsfokuset på eleven, skolen, klassen, elevens hjem og elevens antisosiale venner. Tiltakene rettes ofte mot moderering av risikofaktorer og styrking av beskyttende faktorer på de ulike arenaene. Multisentrerte tiltak er både kostnadskreven og omfattende å gjennomføre. Tiltakene er derfor forbeholdt de mest utfordrende og risikoutsatte elevene. I skolesammenheng er det foreløpig liten erfaring med denne tiltaksformen (Nordahl m.fl. 2003b).

I tillegg til de ulike tiltakene har skolen et stort behov for veiledning og kompetanseutvikling i arbeidet med elever med alvorlige atferdsvansker. Å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker innenfor rammene av den ordinære skolen er både utfordrende og krevende. Veilederen fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003b) vektlegger at direkte arbeid med elever med alvorlige atferdsvansker krever høy kompetanse og personlig egnethet. Det betyr blant annet at arbeidet med denne elevgruppen ikke bør overlates til ufaglært assistenter, de mest slitne, ettergivende og autoritære lærerne eller lærere som befinner seg i en sårbar eller belastende livssituasjon. I tillegg anses det som viktig med ekstern støtte og jevnlig tilbakemelding til lærerne fra fagfolk med bred kunnskap om alvorlige atferdsvansker.

Veilederen til skolene (Nordahl m.fl. 2003b) tar opp flere konkrete tiltak som skolen og lærerne kan bruke for å forebygge og mestre alvorlig problematferd. Vi går ikke nærmere inn på alle de konkrete tiltakene, men velger isteden å se nærmere på PALS (Positiv Atferd og Støttende Læringsmiljø i Skolen) og ART (Aggression Replacement Training). Bakgrunnen for dette valget er at begge programmene er evaluert til å være programmer med dokumenterte resultater (Rørnes m.fl. 2006) og at begge programmene har tiltak innefor de ulike hovedkategoriene vi har omtalt ovenfor. I tillegg brukes de to programmene i to av de tre skolene i oppgavens undersøkelse.

ART er et elevsentrert tiltak som bygger på at aggressiv atferd er lært og kan erstattes av mer prososial atferd (Moynahan m.fl. 2005). Mens ART er et elevsentrert tiltak er PALS et skoleomfattende tiltak som omfatter alle elevene og lærerne ved skolen. PALS består også av tiltak på klasse- og elevnivå (Arnesen m.fl. 2006). PALS er i dag kun tilrettelagt for barneskolen, men er under bearbeiding og utprøving for bruk også i ungdomsskolen (Atferdssenteret). Vi vil kort gjøre rede for sentrale komponenter i de to programmene.

ART (Aggression Replacement Training)

ART er et multimodalt program utviklet i USA for arbeid med problemungdom. I Norge brukes ART i ulike institusjoner og på skoler både for å forebygge og redusere atferdsvansker blant barn og ungdom. ART bygger på sosial læringsteori og læringspsykologi. Ved å delta i programmet skal elevene lære alternativer til den lærte atferden. ART fokuserer på individuelle risikofaktorer for problematferd som selvkontroll, begrensede sosiale ferdigheter og antisosiale holdninger og verdier. Gjennom deltagelse i programmet skal elevene lære ferdigheter som kompenserer for risikofaktorene nevnt ovenfor. Ferdighetene som læres er organisert i tre komponenter og består av sinnekontroll, sosiale ferdigheter og moralsk resonnering. ART gjennomføres i en liten gruppe bestående av 4-8 deltagere og 2 trenere. Det er viktig at gruppen nøye settes sammen med hensyn til kjønn, alder og ferdighetsnivå (Moynahan m.fl. 2005).

I Norge ble det i 2006 foretatt en undersøkelse der en ønsket å vurdere virkningen av ART i Norge. Resultatene i undersøkelsen indikerer en økning i sosiale ferdigheter og en reduksjon av atferdsproblemer blant deltagerne på ART-kurset, det ble ikke registrert noen endringer i kontrollgruppen (Gundersen og Svartdal 2006).

På grunnlag av denne undersøkelsen, undersøkelser fra USA (Moynahan m.fl. 2005) og evalueringen foretatt av Utdanningsdepartementet og Sosial- og Helsedepartementet (Nordahl m.fl. 2006) er det grunn til å tro at ART kan forebygge og redusere problematferd i skolen. Det er likevel grunn til å stille spørsmål ved hvilken elevgruppe programmet egner seg best for? Har programmet like god effekt på ungdom i risiko for å utvikle alvorlige atferdsvansker og ungdom som allerede har utviklet alvorlige atferdsvansker? Et annet spørsmål er hvordan ART-gruppene bør settes sammen på skolene? Dersom ART blir brukt som et universelt program fremfor et program rettet mot elever i risiko for å utvikle atferdsproblemer kan det kanskje føre til at de elevene som trenger det mest ikke vil profittere på kurset?

PALS (Positiv Atferd og Støttende læringsmiljø i Skolen)

Gjennom ulike tiltak skal PALS fremme en felles kultur for utvikling av positiv atferd, sosial kompetanse og god samhandling i skolens læringsmiljø. PALS gjennomføres på skolen i en periode over tre år. Det første året i PALS kommer skolens ansatte i fellesskap frem til en felles kultur, regler, belønnings- og motiveringssystemer og felles reaksjoner og konsekvenser for negativ atferd. Det andre året iverksettes de universelle tiltakene på skolen. Det tredje året videreføres det eksisterende arbeidet samtidig som en fokuserer på individuelle støttetiltak for de elevene som ikke nyttiggjør seg de universelle tiltakene (Arnesen m.fl. 2006).

PALS henvender seg til tre ulike målgrupper: elever som sjelden eller aldri viser problematferd, elever i risiko for utvikling av atferdsproblemer og elever som viser alvorlig problematferd. Elever i risiko for å utvikle atferdsvansker og elever som har utviklet alvorlige atferdsvansker identifiseres gjennom ulike kartlegginger og vurderinger. For disse elevene utvikles det en individuell plan for atferdsstøtte der det legges vekt på å endre forhold som opprettholder elevens vansker (Arnesen m.fl. 2006).

I forbindelse med utprøvingen av PALS ble det også foretatt en evaluering av programmet. I denne evalueringen viste skoler som brukte PALS en generell reduksjon i omfanget av problematferd. Reduksjonen var størst når det gjaldt forekomst av lærings- og undervisningshemmende atferd og utagerende atferd. Evalueringen viste klare forskjeller i favør av PALS-skolene med hensyn til reduksjon av antall elever som viste omfattende problematferd i løpet av skoleåret. Når det gjaldt sosial og skolefaglig kompetanse rapporterte både elevene og lærerne at elevenes sosiale kompetanse hadde en signifikant økning i løpet av den 2-årige evalueringsperioden. I følge evalueringen har PALS størst effekt på lærings- og undervisningshemmende atferd og på utagerende atferd. Evalueringen viser også til en reduksjon av omfattende problematferd (Arnesen m.fl. 2006).

PALS inneholder flere av de tiltakene som veilederen fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003b) anser som effektive for å forebygge og redusere alvorlige atferdsvansker. Det er imidlertid ikke sikkert at disse tiltakene vil være tilstrekkelige for å gi elever med atferdsvansker et godt opplæringstilbud. Selv om en i PALS utvikler individuelle planer for de elevene som har utviklet atferdsvansker skjer ikke dette før det tredje året. Kanskje kan det være i seneste laget for noen av disse elevene?

Tilpasset opplæring, spesialundervisning og ulike tiltak for å forebygge og redusere alvorlige atferdsvansker utgjør delvis svaret på hvordan elever med alvorlige atferdsvansker kan inkluderes i ordinær skole. I neste del av kapittelet ønsker vi å se nærmere på teori om rammefaktorer og handlingsrom i skolen. Kanskje kan gapet mellom intensjonen om en inkluderende skole og økningen i alternative tilbud til elever med problematferd sees i relasjon til de rammene opplæringen skjer innenfor?

4.2 Rammefaktorer og handlingsrom i skolen

I denne delen av kapittelet vil vi se nærmere på rammefaktorer i skolen og lærerens tilgjengelige handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker. Vi har tidligere i kapittelet sett at det i skolen er en økt satsning på tilpasset opplæring. I forbindelse med denne satsningen er det gjort endringer i Opplæringsloven og i Læreplanen (L06). Disse endringene skal gi skolen og lærere økt handlingsrom for å gi elevene en bedre tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006). Mot slutten av kapittelet vil vi se nærmere på noen av disse endringene. Et aktuelt spørsmål er om disse endringene er tilstrekkelige for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et inkluderende opplæringstilbud?

4.2.1 Formelle og uformelle rammefaktorer i skolen

Rammefaktorene i skolen kan deles inn i formelle og uformelle rammefaktorer. Vi vil bruke Lundgrens rammefaktormodell (1979 i Engelsen 2006) for å belyse de formelle rammefaktorene i skolen og Kallós (i Myhre 2001) og Arfwedsons (1986 i Engelsen 2006) rammefaktormodeller for å belyse de uformelle rammefaktorene i skolen.

Formelle rammefaktorer

I Lundgrens modell (1979 i Engelsen 2006) er samfunnets økonomiske, sosiale og politiske struktur og utvikling en generell overbygning for skolens virksomhet. Samfunnets påvirkning på utdanningssystemet kommer i følge Lundgren til uttrykk i et målsystem, et administrativt system, et lov- og regelsystem og et evalueringssystem. De fire systemene har ulik påvirkning på utdanningssystemet og bidrar til å styre, begrense og regulere det som skjer i skolen. Lundgren understreker at rammebetingelsenes påvirkning på opplæringen skjer ut fra lærernes og elevenes tolkninger av dem.

De fire systemene som Lundgren omtaler virker også inn på opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker. Opplæringsloven, Læreplanen (L06) og anbefalingene i veilederne fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003 a og b) er noen eksempler på dette.

Uformelle rammefaktorer

Kallós sin rammefaktormodell (i Myhre 2001) er delt inn i et makronivå og et mikronivå. Makronivået uttrykker samfunnets syn på skole og undervisning, mens rammefaktorene på mikronivå består av uformelle rammebetingelser. De uformelle rammebetingelsene har en direkte påvirkning på det som skjer i skolen. Kallós deler de uformelle rammefaktorene inn i seks ulike kategorier. Noen av disse kategoriene er egenskaper og holdninger hos lærere og elever, organisatoriske rammer, tilgjengelig tid og innhold.

Arfwedson (1986 i Engelsen 2006) hevder at det er uformelle faktorer i nærmiljøet som har den sterkeste påvirkning på det som skjer i skolen. Gjennom ulike undersøkelser har han kommet frem til at skoler har ulike skolekoder. Skolekoden er det som virker inn på alle lærernes tenkning og arbeid på den enkelte skolen. Mer presist omtales skolekode som ”*en samling styrende prinsipper for handling og tolkning; disse omfatter det som er viktig når det gjelder arbeid, arbeidsmiljø og generelle skoleproblemer*” (Engelsen 2006:248). Skolekode kan betraktes som lærerens måte å organisere sin skoleverden på. Skolekoden er ikke nødvendigvis bevisst, men kan leses ut av lærernes synspunkter, handlemåter og oppfatninger.

I likhet med de formelle rammefaktorene vil de uformelle rammefaktorene også påvirke organiseringen og gjennomføringen av opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker. Det gjelder både de uformelle rammefaktorene omtalt av Kallós og Arwedsons skolekodebegrep.

Konsekvenser av rammefaktortenkning

Engelsen (2006) hevder at en konsekvens av rammefaktortenkning er at undervisningen ikke bare kan endres ved å komme med oppfordringer til lærerne om å endre praksis. For å endre undervisningen er det nødvendig å endre rammevilkårene i skolen. Forholdet mellom rammefaktorer og praksis i skolen er imidlertid ikke automatisk. Det er ikke slik at endringer

i rammefaktorene automatisk fører til endret praksis i skolen og klasserommet. Selv om rammefaktorene endres vil lærerne ofte fortsette å undervise slik de tradisjonelt har gjort. Lærerens undervisning er avhengig av hvordan læreren tolker og deretter utnytter det handlingsrommet som rammefaktorene gir (Engelsen 2006).

4.2.2 Lærerens handlingsrom

Handlingsrommet i skolen kan i følge Dale m.fl. (2005) deles inn en objektiv og en subjektiv størrelse. Handlingsrommets objektive side omfatter de formelle og uformelle rammefaktorene i skolen, mens det subjektive handlingsrommet står i nær relasjon til individets selvforståelse. Dale m.fl. (2005) bruker Nygård's begrep om aktør og brikke for å forklare lærerens subjektive opplevelse av handlingsrommet. Noen lærere vil se på seg selv som aktører og være aktive i utformingen og utnyttelsen av det tilgjengelige handlingsrommet. Andre lærere vil se på seg selv som passive brikker i et større system og i mindre grad være aktive i utformingen av sitt eget handlingsrom. Handlingsrommets subjektive side omfatter de mulighetene en føler at en har og kan være relativt uavhengig av de formelle grensene.

Lærerens subjektive opplevelse av handlingsrommet kan føre til at det vil være store forskjeller i lærernes utnyttelse av det tilgjengelige handlingsrommet. Det kan også føre til store forskjeller i opplæringstilbudene til elever med alvorlige atferdsvansker.

Engelsen (2006) hevder at opplæringen kan endres og forbedres ved at lærerne blir oppmerksomme på hvilke handlingsmuligheter rammefaktorene faktisk tillater. Kan en bevisstgjøring av det tilgjengelige handlingsrommet i skolen bidra til at lærerne på en bedre måte kan utnytte de mulighetene som finnes for å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker?

Refleksjon over egen praksis

En bevisstgjøring av det tilgjengelige handlingsrommet i skolen kan knyttes til lærerens refleksjon over egen praksis. For å bli bevisst de mulighetene som finnes kan lærerne ha behov for å reflektere rundt forhold som direkte og indirekte påvirker elevenes opplæringstilbud. Lærerens refleksjon over egen praksis kan sees i lys av Dales (2003) tre praksiskontekster.

Dale (2003) deler lærerens profesjonelle kompetanse inn i tre ulike praksiskontekster. Den første praksiskonteksten (K1) består av lærerens handlinger og beslutninger knyttet til organisering og gjennomføring av opplæringen. Denne konteksten er preget av sterk handlingstvang og stiller store krav til læreren da han/hun sjelden vil ha tid til å tenke gjennom de beslutningene som må taes. Vi har tidligere sett at elever med atferdsvansker utfordrer skolen som system. Mange lærere vil kanskje kjenne seg igjen i at denne elevgruppen krever raske, men veloverveide beslutninger?

For å få til en god gjennomføring av opplæringen er det nødvendig med god planlegging og vurdering. Den andre praksiskonteksten (K2) omfatter disse to faktorene. K2 kjennetegnes av svekket handlingstvang fordi læreren ikke trenger å ta øyeblikkelige avgjørelser (Dale 2003). Den siste praksiskonteksten (K3) består av kommunikasjon og oppbygging av teori i frihet fra handlingstvang. Dale (2003) anser refleksjon for å være et nøkkelord i forbindelse med lærerens profesjonelle kompetanse. Både skolen og den enkelte lærer kan utforske seg selv gjennom å beskrive, fortolke, analysere og forklare hendelser og fenomener knyttet til opplæringen og utdanningens mål. For at den enkelte lærer skal kunne utvikle kompetanse på kompetansenivå 3 må han/hun ha både tid og rom til å utvikle denne kompetansen (Dale 2003).

Når læreren har tid og rom til å reflektere over sin egen og skolens praksis vil han/hun kanskje bli mer bevisst det tilgjengelige handlingsrommet for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker? Det er grunn til å tro at det vil være lettere å se de mulighetene som finnes når en er løsrevet fra handlingstvangen i K1 og K2.

4.2.3 Økt handlingsrom i skolen

De siste årene er det gjennomført flere endringer for å gi skolene og lærerne økt handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen. Omgjøringen av klasser til grupper, innføringen av kompetansemål, lokal disposisjon av 25 % av timene i et fag og innføringen av det nye faget utdanningsvalg på ungdomsskolen er eksempler på slike endringer (Bachmann og Haug 2007). Vi velger her å se nærmere på omgjøringen fra klasser til grupper, muligheten til å ta fag fra videregående skole og utdanningsvalg. Underveis vil vi vurdere om endringene gir økt handlingsrom for å tilpasse opplæringen til elever med alvorlige atferdsvansker.

Fra klasser til grupper

I 2003 ble Opplæringsloven § 8-2 endret. Denne endringen førte til at det tradisjonelle klassebegrepet utgikk og ble erstattet av et gruppebegrep. *”Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør”* (Opplæringsloven § 8-2). Selv om det i denne lovendringen åpnes for at elevene kan deles i mindre grupper skal inndelingen likevel ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. Det understrekes også at den vanlige inndelingen ikke skal skje etter elevens faglige nivå. I tillegg skal eleven tilhøre en gruppe som er stabil over tid og ha en kontaktlærer som har ansvaret for praktiske, administrative og sosialpedagogiske forhold som gjelder eleven (NOU 2003:16).

Bakgrunnen for denne endringen var å utvide skolens lokale handlingsrom. Omgjøringen fra klasser til grupper skulle blant annet gjøre skolene i stand til å tilpasse bruken av lærerressurser og virkemidler på en bedre måte. En tilpasset bruk av lærerressurser og andre virkemidler skulle bedre læringsmiljøet og læringsutbytte for elevene (Ot.prp.nr 67, 2002-2003).

NOU 2003:16 viser til at den tradisjonelle klasseorganiseringen har vært en viktig årsak både til atferdsproblemene i skolen og til skolens utfordring med å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Endringen i Opplæringslovens § 8-2 gir skolen frihet til å organisere undervisningen på nye måter. Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16) hevder at denne endringen gir skolen muligheter til å skape nye funksjonelle enheter som gjør det mulig å differensiere opplæringen slik at tilpasningen til den enkelte eleven blir mer reell. Endringen vil også øke muligheten for varierte undervisnings- og organiseringsmåter.

Selv om endringen gir økt handlingsrom for å tilpasse og differensiere opplæringen er det vanskelig å si noe om hvilke konsekvenser det kan ha for elever med alvorlige atferdsvansker. Svaret på dette spørsmålet vil i stor grad være avhengig av den enkelte elevs behov og forutsetninger, samt skolen og lærerens tilrettelegging av elevens opplæringstilbud.

Endringen fra klasse til grupper kan også være utgangspunktet for å lage løsere strukturer i skolen. Tidligere i dette kapittelet så vi nærmere på skole- og klassesentrerte tiltak for elever med atferdsvansker. De skole- og klassesentrerte tiltakene fremhever blant annet tiltak som virker strukturerende og skaper forutsigbarhet i skolemiljøet. Hvis endringen i

Opplæringsloven brukes for å løse opp strukturer i skolen kan det kanskje føre til et dårligere tilbud for elever med alvorlige atferdsvansker?

Fag fra videregående skole

I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (L06) ble det mulig for elever på ungdomstrinnet å ta fag fra videregående skole. Endringen er et ledd i fornyelsen av ungdomstrinnet og skal bedre overgangen til videregående skole og gi elevene mulighet til fordypning og praktiske aktiviteter (Stortingsmelding 30, 2003-2004).

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) kommer det frem at muligheten til å velge fra videregående opplæring både skal gjelde teoristerke og teorisvake elever. De teoristerke elevene skal få flere utfordringer, mens elever med praktiske interesser skal få muligheten til å møte utfordringer innen sitt interesseområde. På denne måten skal muligheten til å ta fag fra videregående skole skape større balanse mellom praktisk innhold og fordypning og mellom mestring og utfordring. Denne muligheten skal gi eleven gode muligheter for tilpasset opplæring og er i følge Stortingsmeldingen et av tiltakene for å redusere atferdsproblemer i skolen.

Muligheten til å ta fag fra videregående skole fremstår i dag noe annerledes enn det som var intensjonen i Stortingsmelding 30 (2003-2004). Denne vurderingen er gjort på bakgrunn av nyere dokumenter som utdyper elevens valgmuligheter. I følge forskrift til opplæringsloven § 1-14 (2008) kan elever på ungdomsskolen velge mellom fag som matematikk, engelsk, fremmedspråk, naturfag og samfunnsfag på videregående nivå. For å kunne velge et av disse fagene må elevene ha tilstrekkelig kompetanse til å følge opplæringen i faget. Elever med alvorlige atferdsvansker vil i flere tilfeller ha faglige vansker, muligheten til å velge fag fra videregående skole fremstår dermed ikke som en reell mulighet for disse elevene.

Innføringen av utdanningsvalg som fag på ungdomsskolen

Da faget ble foreslått i Stortingsmelding 30 (2003-2004) skulle faget bidra til å knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen, bidra til bedre tilpasset opplæring og gi muligheter både for praktisk aktivitet og fordypning. Hospitering i videregående skoler, hospitering i lokalt arbeidsliv og IKT ble i Stortingsmeldingen nevnt som virkemidler i det nye faget.

Etter en utprøvingsperiode ble utdanningsvalg, høsten 2008, et obligatorisk fag for alle elever i ungdomsskolen. I denne sammenhengen ble det laget en egen læreplan for faget. I læreplanen (L06, læreplan for utdanningsvalg) står det blant annet at faget skal bidra til at den enkelte eleven får økt innsikt i utdanningsprogrammene i videregående opplæring og et bedre grunnlag for å reflektere over valg av videre utdanning.

Læreplanen for utdanningsvalg er delt inn i tre hovedområder. I hovedområdet ”om videregående opplæring og arbeidsliv” skal elevene blant annet lære om videregående opplæring og de ulike utdanningsprogrammene. Dette hovedområdet utgjør 20 % av faget. Hovedområdet ”utprøving av utdanningsprogram” omfatter 60 % av timene i faget. I dette hovedområdet skal elevene prøve ut minst to ulike utdanningsprogram. Utprøvingen kan foregå i både skole og arbeidsliv. Det siste hovedområde er ”om egne valg”. Dette hovedområdet utgjør 20 % av faget og omfatter kartlegging og refleksjon av elevens interesser og forutsetninger knyttet til utdannings- og yrkesvalg (L06, læreplan for utdanningsvalg).

Slik faget fremstår bidrar det først og fremst til å knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen. Det kan stilles spørsmålstegn ved om fagets struktur og innhold er egnet for å gi elever i ungdomsskolen økt praktisk aktivitet og/eller teoretisk fordypning? Selv om elevene har muligheten til å prøve ut ulike utdanningsprogram i videregående skole er det usikkert om dette bidrar til økt handlingsrom for å tilpasse opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker.

5. Metode

I dette kapittelet vil vi begynne med å presentere undersøkelsens forskningsmetode. Deretter vil vi presentere hvordan vi har kommet frem til utvalget i undersøkelsen. En nærmere presentasjon av informantene kommer i kapittel 6. Vi vil se på utarbeidelsen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene før vi belyser viktige hensyn i forhold til undersøkelsen gyldighet og pålitelighet. Mot slutten av kapittelet trekker vi frem noen etiske hensyn før vi presentere datamaterialets bearbeiding.

5.1 Valg av metode

Når forskningsmetoden skal velges må en ta hensyn til undersøkelsens hensikt, formål og problemstilling (Kvale 2001). For å besvare oppgavens problemstilling har vi valgt kvalitativt casestudie med halvstrukturert intervju som metode. Vi har valgt ut tre case og har gjennomført halvstrukturerte intervjuer med lærere og rektorer ved tre forskjellige ungdomsskoler.

5.1.1 Casestudie

I forskning som søker å finne svar på *hvordan* eller *hvorfor* spørsmål velges ofte casestudier (Yin 2009). I vår undersøkelse ønsker vi svar på *hvordan skolen møter utfordringer ved å gi et inkluderende opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker?*

Casestudie er en egnet metode når man ønsker å undersøke et fenomen i sin nåværende omgivelse og fange opp fenomenets kompleksitet og dybde. I følge Yin (2009) krever casestudier at forskeren setter seg inn i relevant teori og litteratur om forskningsemnet. God kunnskap om forskningsemnet vil være en hjelp til å presisere innsiktsfulle spørsmålsformuleringer.

5.1.2 Kvalitativt intervju

Intervju er en av flere kvalitative fremgangsmåter som anvendes for å besvare forskningsspørsmål. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra den intervjuedes perspektiv. Et kvalitativt forskningsintervju er basert på den hverdagslige samtalen. Samtidig er det en faglig samtale der forskeren definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale 2001). Kvale (2001) definerer det halvstruktureerte forskningsintervjuet som: *”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”* (Kvale 2001:21).

Implisitt i vår problemstilling ligger det en hypotese om at lærere og rektorer møter utfordringer knyttet til å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. I kvalitativ forskning har forskeren med seg antagelser og syn på verden som påvirker forskningens fokus (Postholm 2005). Oppgavens innledning og de tre foregående kapitlene presenterer noe av vår praktisk og teoretiske bakgrunn og vil påvirke undersøkelsens utforming og fokus.

5.2 Undersøkelsen utvalg

I kvalitative undersøkelser velges utvalget som oftest ut fra hvilke informanter som kan gi viktig og nyansert informasjon om problemstillingen (Kvale 2001). Vi kom frem til undersøkelsens utvalg gjennom kontakt med to ungdomsinstitusjoner. Institusjonene jobber utelukkende med ungdom med alvorlige atferdsvansker. Vi håpet at vi gjennom kontakt med institusjonene ville komme frem til informanter med relevante erfaringer. De to institusjonene formidlet kontakt med tre skoler de mente kunne bidra til undersøkelsen.

Vi tok først kontakt med rektorene ved de aktuelle skolene, rektorene valgte ut lærere til undersøkelsen. Vi ønsket å intervju rektor og to lærere ved hver av de tre skolene. Både rektor og lærers erfaringer er interessante da de har erfaring fra ulike kontekster i skolen. I følge Rubin og Rubin (2005) kan intervjuer med informanter som reflekterer ulike perspektiver styrke undersøkelsens gyldighet.

I denne undersøkelsen har vi ikke valgt å intervjuere elevene med alvorlige atferdsvansker. Denne avgrensingen er gjort på bakgrunn av tidshensyn og oppgavens omfang. Selv om elevene kunne utdypet flere av spørsmålene i denne undersøkelsen valgte vi å konsentrere oss om rektorer og lærere. Grunnen til dette valget er at vi først og fremst ønsker å belyse skolens perspektiv.

Utvalget i undersøkelsen omfatter tilsammen seks lærere, to rektorer og en inspektør ved tre forskjellige skoler. Dette utvalget er for lite til å kunne generalisere funnene. Funnene i undersøkelsen er likevel interessante og kan brukes til å belyse oppgavens problemstilling og stille aktuelle spørsmål.

5.3 Utarbeidelse av intervjuguide

I følge Kvale (2001) skal en intervjuguide inneholde de temaene som skal tas opp i intervjuet og temaenes rekkefølge. Vi har utarbeidet en intervjuguide til lærerne og en til rektorene. Begge intervjuguidene belyser de samme temaene, mens det innledende spørsmålet og noen spørsmålsformuleringer er forskjellige (se vedlegg 4 og 5). Vi forestiller oss at rektor og lærere har ulike erfaringer og tanker knyttet til å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud. Mens lærerne arbeider tett på elevene vil rektor muligens gi et mer systemisk perspektiv på utfordringene de møter ved å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker.

Intervjuguidene er tenkt som veiledende huskelapper med klart formulerte spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål ønsker vi å få informanten til å reflektere over svarene, eksemplifisere og gå mer i dybden i sine utsagn (Postholm 2005). Spørsmålene skal også være lett forståelige. Derfor arbeidet vi med formuleringer og ordvalg. Et godt intervju spørsmål bør bidra til å produsere kunnskap samtidig som det skal skape en god intervjusituasjon (Kvale 2001). Vi ønsket å gi spørsmålsformuleringene en muntlig form og håpet å skape en naturlig samtale der informantene var delaktige og utdypende fremfor passive og korte i sine svar. Etter flere revideringer endte vi opp med få, men nøye gjennomtenkte spørsmål som kan belyse de områdene vi ønsker mer kunnskap om.

Pilotintervju

Vi gjennomførte to pilotintervjuer, et med lærer og et med rektor. Både læreren og rektoren arbeider i ordinære ungdomsskoler. Formålet med pilotintervjuene var å prøve ut spørsmålene i intervjuguidene. Vi fikk også forsøkt oss i intervjusituasjonen og testet ut båndopptakeren. Vi erfarte at enkelte av spørsmålsformuleringene ble oppfattet som uklare. Dette førte til at vi måtte gjøre noe språklige endringer slik at spørsmålene ble tydeligere. Vi oppdaget også at vi kunne være mer frampå i intervjusituasjonen og på den måten få informanten til å utdype svarene. I gjennomføringen av pilotintervjuene ble vi bevisst verdien av å skape en god ramme rundt intervjuene og legge til rette for en god dialog.

5.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i løpet av tre dager. Tid for intervjuene ble avtalt i samråd med skolene. Intervjuene foregikk på de aktuelle skolene i informantens arbeidstid. Skolene hadde satt av grupperom eller rektors kontor til intervjuene. Åtte av de ni intervjuene foregikk uten noen særlige forstyrrelser. Et av intervjuene fant sted i et rom med mye gjennomgang og bråk. Dette virket forstyrrende på oss og antageligvis også på informanten. Intervjuene hadde ulik lengde og tok alt fra 30 til 50 minutter. Denne variasjonen skyldes blant annet forskjeller i hvor utdypende informasjon informantene gav, hvor mye erfaring informantene hadde med elever med alvorlige atferdsvansker og informantenes behov for å fortelle. Ved alle tre skolene hadde vi tid mellom de ulike intervjuene til refleksjon og samtale rundt intervjuet. Dette var viktig for oss for å få samlet tankene og nullstille oss før neste intervju.

Formålet med et kvalitativt intervju er å innhente beskrivelser av informantens livsverden og tolke og finne mening med beskrivelsene. Det er derfor nødvendig for forskeren å skrive ned eller gjøre opptak av intervjuet for senere analyse (Repstad 2007). Vi benyttet lydopptaker under alle intervjuene. Dette gjorde det lettere for oss å konsentrere oss om det informantene sa og legge merke til ikke-verbal kommunikasjon. Den ikke-verbale kommunikasjonen kan være verdifull i analysen (Repstad 2007). Bruk av lydopptaker letter også transkriberings- og analyseprosessen. Å bli tatt opp på lydbånd kan imidlertid oppleves som ubehagelig for informanten.

Under intervjuene var vi begge tilstede. Vi fordelte ansvaret slik at en hadde hovedansvar for selve gjennomføringen av intervjuet mens den andre fulgte med på ikke-verbal kommunikasjon og kom med spontane oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde det lettere å få utdypet informantenes svar, holde en rød tråd i intervjuet og føre informanten videre. En ulempe kan imidlertid være at informanten føler seg i mindretall i intervjusituasjonen (Repstad 2007). Etter gjennomføring av alle intervjuene sitter vi igjen med et inntrykk av at informantene følte seg komfortable i intervjusituasjonen og at samtlige svarte fritt på spørsmålene og kom med oppriktige uttalelser.

5.5 Validitet og reliabilitet

Validitet

I denne oppgaven velger vi å bruke en bred tilnærming til validitet. Det fører til at validitet handler om i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale 2001). Betegnelsen validitet henviser til undersøkelsens gyldighet. Kleven (2008) hevder at data i seg selv ikke kan være gyldige eller ugyldige, men at det er slutningene som trekkes på bakgrunn av dataene som påvirker gyldigheten. En kontroll av slutningenes gyldighet innebærer at en sjekker slutningenes troverdighet og en vurdering av datamaterialets styrke og tolkningenes riktighet (Kleven 2008).

Forskerrollen er også av betydning for undersøkelsens gyldighet. Dalen (2004) understreker dette da hun hevder at for å imøtekomme kritikk om subjektive tolkninger av datamaterialet er det viktig at forskeren tydeliggjør en bevissthet rundt egen forskerrolle. Forskerrollens betydning for undersøkelsens validitet trekkes også frem av Kleven. Kleven (2008) understreker at vår for forståelse og teoribakgrunn påvirker vår validering av undersøkelsen, valg av forskningsmetode og resultatene av undersøkelsen. Vi har forsøkt å ivareta undersøkelsens validitet ved å vurdere og kontrollere våre tolkninger og slutninger. I denne sammenhengen er det en styrke at vi har vært to.

Postholm (2005) trekker frem informantenes troverdighet som sentralt for datamaterialets gyldighet. Informantenes utsagn kan være sanne eller falske. En vurdering av informantenes uttalelser er viktig for undersøkelsen gyldighet. Dette har vi forsøkt å ivareta gjennom oppfølgingsspørsmål og gjennom kritisk lesning av det transkriberte datamaterialet.

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet er viktig når det vi måler ikke kan observeres direkte. Dersom begrepene måler noe annet enn det som er tenkt kan det bidra til at forskeren trekker feilaktige slutninger (Grønmo 2004). Gode definisjoner av begrepene som brukes blir derfor nødvendig. Vi ønsket at informantene i begynnelsen av intervjuene skulle beskrive elever med alvorlige atferdsvansker. På den måten kunne vi vurdere om vi omtalte den samme elevgruppen.

Reliabilitet

Reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet. Et viktig kriteriet for undersøkelsens reliabilitet er resultatenes reproduserbarhet. Dette kan være problematisk i kvalitativ forskning og spesielt ved intervjuundersøkelser (Postholm 2005). Hvordan den enkelte informant svarer på spørsmålene i intervjuet kan variere fra dag til dag. Denne variasjonen kan blant annet skyldes svingninger i informantens humør og dagsform (Kleven 2008). De intervjuene vi gjennomførte og den informasjon vi trekker ut av intervjuene er knyttet til en bestemt situasjon og et bestemt tidspunkt. I en vurdering av en undersøkelses pålitelighet kan en likevel til en viss grad stille krav til en konsekvent og stabil gjennomføring av undersøkelsen på tvers av forsker og metode (Postholm 2005).

5.6 Etske hensyn

Alle som skal gjennomføre et forskningsopplegg som involverer andre personer er forpliktet til å kontakte Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for en vurdering om prosjektet er konsensjonspliktig (se vedlegg 6). I forkant av intervjuene sendte vi inn intervjuguidene, informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 4, 5 og 2) til godkjenning av NSD. Etter godkjenning ble informantene tilsendt informasjonsskrivet som beskriver undersøkelsen formål, metode og gjennomføring. Sammen med informasjonsskrivet sendte vi skolene samtykkeerklæringen. Informantene ble bedt om å underskrive samtykkeerklæringen i forkant av intervjuene.

I kvalitative undersøkelser møtes forsker og informant ansikt til ansikt, det stiller krav til konfidensialitet. Informanten skal føle seg trygg på at de opplysninger som kommer frem i intervjuet blir behandlet fortrolig og at de senere ikke kan føres tilbake til vedkommende

(Dalen 2004). Vi informerte informantene om at vi har taushetsplikt og at informantene vil anonymiseres i oppgaven. I undersøkelsen har vi indirekte omtalt enkeltelever. Elevene ble omtalt generelt og ingen ble nevnt med navn og/eller andre kjennetegn som kan føre til at de blir gjenkjent.

5.7 Bearbeiding av datamaterialet

Transkribering

Vi utførte transkriberingsarbeidet etter hvert som intervjuene ble gjennomført. Transkripsjon av intervjuene kan ses som en tolkningsprosess der muntlige uttalelser gjøres om til skriftlig materiale. Ved å strukturere materialet i tekstform er det lettere å få oversikt over datamaterialet (Kvale 2001). Vi har i transkriberingen av intervjuene valgt å ta med alle småord som ”hmm” og ”eehh”. Disse ordene kan indikere stemningen i intervjuet og være til hjelp i tolkningsprosessen.

Kvaliteten på opptakene av intervjuene var stort sett bra. I to tilfeller hadde vi imidlertid problemer med å høre nøyaktig hvilket ord informanten uttalte. Vi opplevde transkriberingsprosessen som krevende og at den tok mer tid en forventet. Selv om prosessen var krevende opplevde vi at den gav oss verdifull kunnskap om datamaterialet.

Tolkning og analyse

I følge Kvale (2001) er tolkning og analyse prosesser som pågår fra man begynner med datainnsamlingen til man er ferdig med å analysere og tolke funnene i etterkant av innsamlingen. Tidligere i kapitlet trakk vi frem at man som kvalitativ forsker er farget av sitt teoretiske ståsted og erfaringer. Også tolkning og analyse av datamaterialet vil påvirkes av de erfaringer, opplevelser og teorier som forskeren bærer med seg. Det er likevel viktig at kvalitative forskere, så langt det er mulig, utforsker datamaterialet med et åpent sinn og prøver å se bort i fra sine tidligere erfaringer (Postholm 2005).

I analysen av datamaterialet har vi delt uttalelsene inn i kategorier. Dette gjør at vi kan sammenligne intervjuene med hverandre og se de i forhold til teori og annen forskning

(Kvale 2001). Vi har kategorisert datamaterialet i fem hovedkategorier som samsvarer med oppgavens underproblemstillinger.

Vi har valgt å analysere intervjuene ved å ta utgangspunkt i tre ulike tolkningskontekster (Jf. Kvale 2001). De tre tolkningskontekstene består av: informantens selvforståelse, kritisk forståelse av utsagnets innhold og personen bak utsagnet og en teoretisk forståelse. Dette vil vi gå nærmere inn på når vi i neste kapittel presenterer undersøkelsens datamateriale.

6. Analyse og tolkning av resultater

I dette kapittelet vil vi presentere og analysere resultatene fra de gjennomførte intervjuene. Vi har valgt å analysere intervjuene ved å ta utgangspunkt i tre ulike tolkningskontekster (Jf. Kvale 2001). De tre tolkningskontekstene består av: informantens selvforståelse, kritisk forståelse av utsagnets innhold og personen bak utsagnet og en teoretisk forståelse. Disse tolkningskontekstene bidrar til å presisere spørsmålene som stilles til de ulike uttalelsene. Når vi presenterer resultatene vil vi underveis analysere og tolke resultatene i lys av de to første kontekstene. Mot slutten av hvert underkapittel vil se utvalgte opplysninger og kategorier i lys av en teoretisk forståelse. Det teoretiske rammeverket omtalt tidligere i oppgaven danner utgangspunktet for denne analysen og tolkningen. Kapittelet er delt inn i seks underkapitler. De fem forskningsspørsmålene tilsvarende undersøkelsens kategorier og utgjør underkapitlene i dette kapittelet.

I kapittel vil vi tolke og analysere de ulike kategoriene hver for seg. For å gi et fullstendig svar på oppgavens problemstilling er det nødvendig å se de ulike kategoriene i lys av hverandre. Dette kapittelet vil ikke gi et utfyllende svar på oppgavens problemstillinger, men danner grunnlaget for de konklusjonene og spørsmålene som stilles i neste kapittel.

6.1 Presentasjon av informantene

Utvalget vårt består av til sammen ni informanter fra tre ungdomsskoler. Skolene ligger i to ulike fylker og to kommuner. I kapittelet vil skolene presenteres under fiktive navn. Ved hver skole intervjuet vi rektor og to lærere. Ved en av skolene var rektor representert ved inspektør. For at inspektørens utsagn ikke skal kunne spores tilbake til informanten eller til skolen vil inspektøren videre betegnes som rektor. Rektorene ved skolene valgte ut de lærerne som er med i undersøkelsen. Vi vil nedenfor gi en kort presentasjon av informantene. Det er noe forskjellig hvor mye bakgrunnsinformasjon vi fikk om de forskjellige informantene. Alder på informantene vil presenteres som over eller under 40 år.

Kirkerud skole

Kirkerud skole er en relativt stor ungdomsskole med ca. 400 elever. Skolen ligger i en middels stor kommune, skolen har et smågruppetiltak for skolens elever med omfattende atferdsvansker.

Den første informanten ved denne skolen er en kvinnelig lærer over 40 år. Hun har over 20 års arbeidserfaring fra skolen. Hun har tidligere hatt kontaktlæreransvar for elever fra institusjonen. I dag har hun enkelte timer med klassen hvor ungdommen fra institusjonen er elev. Den andre informanten er en mannlig lærer over 40 år. Han har mange års erfaring fra arbeid med barn og unge, men er relativt nyutdannet som lærer. Han jobber for tiden med smågruppetiltaket ved skolen. Læreren har kontakt med elever med omfattende atferdsvansker, men har ikke erfaring med elever fra institusjonen. Rektor ved skolen er en kvinne over 40 år. Hun har lang erfaring med spesialpedagogisk arbeid blant barn, unge og voksne.

Nesrud skole

Nesrud skole er en skole med et elevtall på mellom 250 og 300, skolen ligger i en middels stor kommune.

Den første informanten ved Nesrud skole er en kvinnelig lærer under 40 år. Hun har erfaring med elever med alvorlige atferdsvansker fra skoleårene 07/08 og 08/09. Den andre informanten ved skolen er en mannlig lærer over 40 år med over 20 års erfarings som lærer. Læreren har erfaring med elever fra institusjonen skoleårene 07/08 og 08/09. Rektor ved Nesrud skole er en mann over 40 år.

Solrud skole

Solrud skole har et elevtall på ca. 300, skolen ligger i samme kommune som Nesrud skole.

Den første informanten ved denne skolen er en mann over 40 år. Han har over 20 års erfaring som lærer i skolen. Underveis i intervjuet fant vi ut at informanten ikke hadde erfaring med elever fra institusjonen. Den andre informanten ved Solrud skole er en kvinnelig lærer under 40 år. Læreren har tidligere erfaring fra arbeid i skolen og arbeider nå som spesialpedagog. Hun har erfaring med elever fra institusjonen både fra dette og tidligere skoleår. Arbeidet hennes er spesielt rettet mot elever fra institusjonen. Rektor ved denne skolen er en mann over 40 år.

6.2 Hvordan beskriver lærerne og rektorene alvorlige atferdsvansker?

Vi spurte både lærerne og rektorene om de kunne gi en beskrivelse av alvorlige atferdsvansker. Spørsmålet var åpent formulert og informantene sto fritt til å trekke frem de kjennetegnene og atferdstrekkene de anså som sentrale for elever med alvorlige atferdsvansker. Vi valgte å stille dette spørsmålet for å få et innblikk i informantenes syn på alvorlige atferdsvansker og for å tydeliggjøre hvilken elevgruppe vi snakket om. Vi vil begynne med å presentere informantenes perspektiv på alvorlige atferdsvansker i underkategorier. Innenfor hver underkategori vil vi komme med egne analyser og tolkninger. Til slutt vil vi se nærmere på resultatene i lys av den teorien vi har presentert tidligere i oppgaven.

6.2.1 Informantenes beskrivelser av alvorlige atferdsvansker

På bakgrunn av informantenes uttalelser har vi kategorisert utsagnene i ti underkategorier. Vi har kun tatt med utsagn som ble brukt av minst to av informantene, flertallet av utsagnene ble gjentatt av to eller flere av informantene. Underkategoriene kan deles i to grupper der den ene gruppen berører forhold ved eleven mens den andre også berører forhold ved elevens opplæringstilbud. På grunn av oppgavens lengde og problemstilling velger vi å gå nærmere inn på et utvalg av de ti kategoriene. De ti underkategoriene er listet opp i tabell 6.1.

Tabell 6.1 Informantenes beskrivelser av alvorlige atferdsvansker

Underkategorier	Antall utsagn
Elevene utagerer fysisk og verbalt	9
Elevene har problemer med sosial samhandling	7
Eleven er i en sårbar situasjon som hindrer læring i skolen	4
Elevene er urolige	4
Skolens rammer blir for trange for eleven	4
Elevene har behov for tett oppfølging fra voksne (bli sett og hørt)	4

Elevene har en svak mestringsopplevelse i skolen	3
Elevene er i opposisjon mot voksne	3
Elevene trives ikke på skolen	2
Gruppen kjennetegnes av store individuelle forskjeller	2

Vi velger å se nærmere på de to kategoriene som ble nevnt av flest informanter: ”elevene utagerer fysisk og verbalt” og ”elevene har problemer med sosial samhandling”. I tillegg til disse to kategoriene velger vi å se nærmere på kategoriene ”elevene er i en sårbar situasjon som hindrer læring i skolen”, ”skolens rammer blir for trange for eleven”, ”elevene har behov for tett oppfølging fra voksne” og ”elevene har en svak mestringsopplevelse i skolen”. De tre første underkategoriene berører forhold ved eleven, mens de tre siste også berører forhold ved elevens opplæringstilbud. Vi velger disse seks kategoriene fordi de gir et variert bilde av informantenes uttalelser og er gjentatt av minst tre av informantene.

Forhold ved eleven

Fysisk og verbal utagering

Alle de ni informantene trekker frem fysisk og verbal utagering som et sentralt trekk ved elever med alvorlige atferdsvansker. Det er imidlertid noe ulikt hva informantene legger i dette. Sitatene under er hentet fra to forskjellige lærere ved to ulike skoler. I sitatene fremstilles elevens utagering som en egenskap ved eleven.

”Jeg har hatt elever som ikke har hatt naturlige sperrer, så når de eller den sier at jeg skal ta deg så..., de har ikke gått mot meg, men mot medelever, så vet jeg at det er noe reelt.”

”Og det gjelder sikkert fra barndommen av at det ikke er på plass det naturlige rammeverket.”

I disse sitatene fremstilles elevens utagering som at eleven mangler *naturlige sperrer* eller et *naturlig rammeverk* som hindrer han/henne i å utagere. Sju av de ni informantene omtaler elevens utagering på denne måten. To av informantene vektlegger at elevens utagering er avhengig av den situasjonen han/hun befinner seg i.

”Og så har du det her med utageringer og, men det er jo situasjonelt tenker jeg. Det er jo ikke sånn at den personen er konstant utagerende.”

I denne sammenhengen er det interessant å undersøke hva de to lærerne har til felles. Kanskje er det noe i deres arbeidssituasjon som bidrar til at de har et situasjonelt syn på elevens utagering? Lærerne er fra to forskjellige skoler og er ansatt ved skolene for å arbeide med elever med alvorlige atferdsvansker. Ingen av lærerne har ansvaret for en hel klasse, men konsentrerer seg i hovedsak om en elev eller en liten gruppe elever. Deres arbeidssituasjon fører til at de får varierte opplevelser med elevene. Lærerne vil trolig både oppleve situasjoner der eleven utagerer og situasjoner der eleven ikke utagerer. Siden de to lærerne har en eller få elever å forholde seg til vil situasjonen kanskje fremstå som relativt oversiktlig? En oversiktlig situasjon kan føre til at læreren lettere legger merke til forhold i den aktuelle situasjonen som kan ha utløst elevens reaksjon. Kanskje kan slike erfaringer bidra til et situasjonelt syn på elevens utagering?

Rektorenes forståelse av utagering skiller seg ikke spesielt fra lærernes perspektiver. Også rektorene vektlegger i stor grad fysisk og verbal utagering som egenskaper ved eleven fremfor å se atferden som en reaksjon på den situasjonen eleven befinner seg i. Rektorene skiller seg ut ved at de i større grad trekker frem hensynet til de andre elevene i klassen og læreren når de omtaler elevens utagering.

Problemer med sosial samhandling

Sju av informantene nevner problemer med sosial samhandling som et kjennetegn ved elever med alvorlige atferdsvansker. Informantenes utsagn viser at sosial samhandling er problematisk for eleven når det gjelder å forholde seg til normer og regler, ulike læringssituasjoner og i forhold til å inngå i sosiale relasjoner med andre. Fire av informantene uttaler seg direkte om elevenes problemer med sosial samhandling mens tre av informantene kun gir eksempler på elevens problemer med sosial samhandling. Sitatene under er hentet fra fire ulike intervjuer.

”Ikke emosjonell intelligens, altså du har ikke sosiale antenner, du gjør akkurat som du vil.”

”Det er sikkert fryktelig vanskelig for dem å motta læring og kunne delta på samme måte som andre i læringssituasjoner hvis de ikke er sosialisert. Hvis de ikke har løst mange av kodene.”

"De kommer lett i konflikter da, eller de roter det ofte til både for seg selv og for andre."

"De har utfordringer i forhold til å inngå i relasjoner med andre."

Disse sitatene får frem flere sentrale sider ved elevens samhandlingsvansker. De to første sitatene understreker at elevene har problemer med sosial kompetanse. Det gjelder både i forhold til å oppfatte og lese sosiale situasjoner og sosiale koder, og i forhold til å velge en reaksjon tilpasset den aktuelle situasjonen. Vi tolker det slik at elevene ofte kommer i konflikter på grunn av deres manglende sosiale kompetanse. Det siste sitatet ovenfor viser at elevene har utfordringer med å inngå i relasjoner med andre.

De fire sitatene ovenfor kan tolkes som at elevens vansker med sosial samhandling skyldes egenskaper ved eleven. Det kommer frem i ordene *"ikke emosjonell intelligens"*, *"ikke sosiale antenner"* og ved at elevene *"ikke har løst mange av kodene"*. Informantens bruk av ord som *"de kommer lett i konflikter"*, *"de roter det ofte til"* og *"de har utfordringer"* viser også til forhold ved eleven.

De tre informantene som gav eksempler på elevenes problemer med sosial samhandling knyttet det til at elevene er usikre i sosiale situasjoner, at elevene selv er fortvilte fordi de ikke håndterer de sosiale rammene og at en elev i ett tilfelle ødela klassemiljøet i en klasse. Vi tolker disse eksemplene som at elevene har problemer med sosial samhandling og at eleven selv opplever det som problematisk.

Eleven er i en sårbar situasjon som hindrer læring i skolen

Denne underkategorien kan også plasseres under forhold ved elevens opplæringstilbud. Vi velger å ta den med her da vi primært tolker utsagnene som at det er eleven som er i en sårbar situasjon.

Fire av informantene nevner at elevene er i en sårbar situasjon som kan hindre læring i skolen. Informantene henviser til at elevene bor på institusjon og at det i seg selv er en stor utfordring for ungdommene. Informantene trekker også frem at flere av ungdommene har store personlige problemer som vanskeliggjør læring i skolen. Videre nevnes det at noen elever har psykiske problemer som gjør det vanskelig for eleven å konsentrere seg og at den sosiale samhandlingen i klassen tar mye av elevens fokus og konsentrasjon.

Forhold som også berører elevens opplæringstilbud

Underkategoriene i denne gruppen berører ikke bare forhold ved eleven, men tar også opp forhold ved elevens opplæringstilbud.

Skolens rammer blir for trange for eleven

I sin beskrivelse av alvorlige atferdsvansker vektlegger fire av informantene at skolens rammer blir for trange for disse elevene. Trange rammer i skolen uttrykker ikke direkte noen kjennetegn ved denne elevgruppen, men kan tolkes som at skolen opplever det som utfordrende å gi elevene et opplæringstilbud.

”Hverdagen for disse her, eller mange i hvert fall, er at de faller utenfor det som skolen har å tilby innenfor disse veggene. (...) Det er så mye flott ungdom selv om skolen på en måte ikke synes de er så A4 format som de vil ha det til.”

”Det å kunne tilpasse seg en såpass, ja firkantet ramme som skolen er...relativt firkantet.”

Tre av de fire informantene som nevner at skolens rammer er for trange for elever med alvorlige atferdsvansker arbeider i et smågruppetiltak eller ønsker seg et smågruppetiltak på skolen. I et smågruppetiltak vil både elevene og lærerne møte andre rammer enn det som er tilfellet i ordinær skolen. De tre informantene hevder at rammene i smågruppetiltaket vil være bedre egnet til å møte denne elevgruppens behov. Det gjelder spesielt elevenes behov for tett oppfølging fra voksne og elevens behov for andre mestringsopplevelser enn det som går på det rent teoretiske. I tillegg til å arbeide i et smågruppetiltak, eller å ønske seg et smågruppetiltak ved skolen, har to av de fire informantene et situasjonelt perspektiv på elevens utagering. Kanskje har disse lærerne sett at elevene fungerer bedre i noen situasjoner og ønsker seg en mer fleksibel skole som i større grad kan ivareta elevens behov?

Behov for tett oppfølging fra voksne

Fire av informantene nevner elevens behov for tett oppfølging fra voksne i beskrivelsen av elever med alvorlige atferdsvansker. Denne underkategorien kan sees i sammenheng med trange rammer i skolen og en ressurskrevende elevgruppe. Elevens behov for tett oppfølging fra voksne gjelder både i forhold til faglig oppfølging og i forhold til å få positive bekreftelser fra andre.

”Utfordringen med dem er jo at de trenger tettere oppfølging. Egentlig skulle jeg gjerne stått der eller sittet ved siden av dem hele tiden.”

”Det er det med at det finnes noe bra med meg også. Det å bli sett veldig ofte, nesten hele tiden.”

Svak mestringsopplevelse i skolen

Tre av informantene trekker frem at elevene sliter med mestring på vanlig skolearbeid. Dersom vi i denne underkategorien inkluderer de informantene som har uttalt seg om elevenes behov for en mer praktisk skolehverdag vil antallet informanter i denne kategorien øke fra tre til fem. Informantenes uttalelser knyttet til elevens behov for en mer praktisk skolehverdag kan tolkes som et resultat av elevenes svake mestringsopplevelse i skolen. Informantene understreker at det er store forskjeller mellom elevene når det gjelder faglig fungering.

Lærere uten erfaring med elever fra institusjonene

I forkant av intervjuene ble rektorene informert om at vi ønsket å snakke med lærere som hadde erfaring med elever fra de respektive ungdomsinstitusjonene. Underveis i intervjuene oppdaget vi likevel at to lærere, ved to ulike skoler, ikke hadde erfaring med denne elevgruppen. Lærerne var valgt ut av rektor på grunn av sine erfaringer med skolens elever med omfattende atferdsvansker. I denne sammenhengen er det vanskelig å vite om vi har snakket om den samme elevgruppen. Vi har ingen garantier for at de elevene som lærerne omtaler som skolens elever med omfattende atferdsvansker er elever som kan plasseres i kategorien alvorlige atferdsvansker. Informantenes beskrivelser av elever med alvorlige atferdsvansker er imidlertid nokså like uavhengig av om læreren har snakket om skolens elever eller elevene fra institusjonen. Vi velger derfor å bruke informasjonen fra alle informantene, vi velger å presisere når det er skolens faste elever eller elevene fra institusjonen vi omtaler.

6.2.2 Informantenes beskrivelser av alvorlige atferdsvansker – i lys av teori

Vi vil her se informantenes beskrivelser av alvorlige atferdsvansker i lys av den teorien vi har presentert i kapittel 2. Vi vil først og fremst se nærmere på om informantene har snakket om elever med alvorlige atferdsvansker fremfor elever med mindre alvorlige atferdsvansker. Deretter vil vi se på elevens sosiale og faglige vansker. I kapittel 2 redegjorde vi for ulike tilnærminger til atferdsvansker. Vi så blant annet nærmere på en kategorisk og en relasjonell

tilnærming til elevens vansker. Vi vil se informantenes utsagn i lys av disse to tilnærmingene.

Har informantene beskrevet elever med alvorlige atferdsvansker?

Vi har tidligere foretatt et skille mellom alvorlige atferdsvansker og mindre alvorlige atferdsvansker. Vi benyttet blant annet Nordahl og Sørli (1998) sin klassifisering av problematferd ut fra ulike atferdskriterier. I denne klassifiseringen deles problematferden inn i fire kategorier som sier noe om atferdens alvorlighetsgrad. Disse kategoriene er undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og alvorlig norm- og regelbrytende atferd.

Alle informantene i undersøkelsen nevner utagering som et sentralt kjennetegn ved elever med alvorlige atferdsvansker. I kapittel 2 nevnte vi hærverk på skolens eiendom, trusler mot og plaging av andre elever, tyveri, rus, skulking eller at eleven har med ulike former for våpen på skolen som eksempler på alvorlig norm- og regelbrytende atferd. På spørsmål om hva de anså som sentrale kjennetegn ved alvorlige atferdsvansker nevnte flere av informantene eksempler som skulking, trusler mot medelever, rus, uro og fysisk og verbal utagering. Noen av elevene som ble omtalt vil derfor vise atferd som kan klassifiseres som alvorlige norm- og regelbrytende atferd. I kapittel 2 sidestilte vi alvorlig norm- og regelbrytende atferd med antisosial atferd og alvorlige atferdsvansker. Ut fra Nordahl og Sørli (1998) sin inndeling vurderer vi at informasjonen i denne undersøkelsen omhandler elever med alvorlige atferdsvansker. I tillegg er elevene plassert i behandlingsinstitusjoner tilknyttet barnevernet på grunn av alvorlige atferdsproblemer. Disse opplysningene sammen med informantenes beskrivelser kan tolkes som at informantene omtalte elever med alvorlige former for atferdsvansker.

Sosiale og faglige vansker i skolen

I kapittel 2 så vi at elever med alvorlige atferdsvansker ofte har sosiale og faglige vansker. Begge disse faktorene nevnes av informantene i denne undersøkelsen.

I beskrivelsene vektlegger informantene i større grad elevens problemer med sosial samhandling fremfor elevens faglige problemer. Det kan ha sammenheng med hvordan dette spørsmålet ble formulert. Informantene ble spurt om de kunne gi en beskrivelse av de mest sentrale kjennetegnene ved alvorlige atferdsvansker. Kanskje er elevens sosiale vansker mer

fremtredene og synlig enn elevens faglige vansker? Hvis elevens sosiale vansker viser seg i form av hyppige konflikter og utagering er det grunn til å tro at elevens sosiale vansker vil være lærerens hovedprioritet. En av lærerne sa blant annet: *”Så først og fremst så må vi ta det sosiale.”*.

Selv om informantene vektlegger elevens sosiale vansker er det verdt å merke seg at de faglige vanskene i noen grad kan opprettholde elevens problematferd i skolen (Overland 2007). Atferden som eleven viser trenger ikke bare å skyldes elevens problemer med sosial samhandling, atferden kan også være et resultat av elevens opplevelse av faglige inkompetanse. I følge Overland (2007) opprettholdes elevens faglige tilkortkomming også av faktorer som lav mestringsopplevelse, stempling/stigmatisering av eleven, misforhold mellom undervisning og elevens læringsstil, manglende oppfølging og støtte hjemmefra, lav struktur på undervisningen og et stort fokus på det eleven ikke mestrer.

Informantenes beskrivelser i lys av en kategorisk og en relasjonell tilnærming til atferdsvansker

I kapittel 2 redegjorde vi for ulike tilnærminger til atferdsvansker. Der så vi blant annet nærmere på en kategorisk og en relasjonell tilnærming til elevens vansker. Informantenes beskrivelser av elever med alvorlige atferdsvansker har noen fellestrekk med disse tilnærmingene.

En kategorisk tilnærming er individfokusert og vektlegger enkle forklaringer i form av at elevens atferd skyldes egenskaper ved eleven. Informantenes beskrivelser av utagering og problemer med sosial samhandling som egenskaper ved eleven kan sees i relasjon til denne tilnærming. I motsetning til den kategoriske tilnærmingen vektlegger den relasjonelle tilnærmingen den situasjonen og det miljøet eleven er en del av. Informantenes beskrivelser av utagering som situasjonelt kan sees i relasjon til denne tilnærmingen til atferdsvansker.

Selv om vi kan se noen likhetstrekk mellom informantenes beskrivelser og de to tilnærmingene har vi ikke grunnlag til å trekke en slutning vedrørende informantenes forståelse av atferdsvansker. Det er likevel interessant at flertallet av informantenes uttalelser kan sees i lys av en kategorisk tilnærming. Dette samsvarer med tidligere forskning der den kategoriske tilnærmingen trekkes frem som sentral i tradisjonell spesialpedagogisk tenkningen (Bachmann og Haug 2006; Jahnsen m.fl. 2006; Markussen m.fl. 2007).

6.3 Hvordan har skolene organisert opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker?

Alle ni informantene ble spurt hvordan de har organisert opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker. Både vår forståelse av organisering og informantenes svar bygger på en vid definisjon av begrepet. Slik vi ser det inkluderer skolenes organisering av opplæringstilbudet også ulike tiltak og indirekte faktorer som planlegging og samarbeid. Underveis i intervjuene oppdaget vi at flere av informantene i tillegg til å snakke om elevene fra institusjonen også snakket om skolens tilbud til skolens faste elever med omfattende atferdsvansker. Det førte til at vi bestemte oss for å spørre informantene om skolens organisering av opplæringstilbudet til skolens faste elever med omfattende atferdsvansker.

Den første skolen vi besøkte gav kun informasjon om elevene fra institusjonen, mens de to andre skolene gav informasjon om begge elevgruppene. Vi vil begynne med å presentere skolens organisering av opplæringstilbudet til skolens elever før vi tar for oss elevene fra institusjonen. Vi velger å gjøre det på denne måten fordi skolens håndtering av skolens faste elever kan gi informasjon om skolens utgangspunkt for å ta imot elever fra institusjonene. En av rektorene understreket dette:

”De er en type røde elever (elever med store atferdsvansker) og vi har vår type røde elever. Det kunne, om vi ikke hadde planlagt så godt, velta hele skolen.”

6.3.1 Skolenes organisering av opplæringstilbudet til skolens elever

Vi vil begynne med å presentere ulike tiltaksprogrammer ved de tre skolene.

Tiltaksprogrammene er aktuelle både fordi de fungerer som rammer for elevene og fordi de har spesifikke tiltak rettet mot elever med atferdsvansker. Vi vil deretter presentere skolenes organisering av opplæringstilbudet til skolens faste elever.

Informasjonen om skolens organisering av opplæringstilbudet til skolens faste elever bygger på uttalelser fra fem informanter ved to ulike skoler. Nesrud skole er utelatt fordi informantene ikke gav tilstrekkelig informasjon om hvordan skolen har organisert

opplæringstilbudet til skolens elever med omfattende atferdsvansker. Skolene er ulike i sin håndtering av elevenes atferdsproblematikk og vil bli beskrevet hver for seg.

Tiltaksprogrammer i skolene – en kort beskrivelse

Alle de tre skolene har ulike tiltaksprogrammer for å forebygge og redusere problematferd i skolen. Kirkerud skole har selv utarbeidet flere tiltak rettet mot klassemiljø, trivsel og sosial kompetanse. Nesrud skole er en PALS skole og er i gang med det andre året med PALS. I denne fasen iverksettes de universelle tiltakene på skolen, de individuelle tiltakene for elever som har utviklet atferdsproblemer iverksettes først det tredje året. Solrud skole bruker ART som et tiltak rettet mot elever med atferdsvansker. Alle de tre skolene har til felles at elevene fra institusjonen i liten grad deltar i disse tiltakene. De ulike programmene vil likevel skape gode rammer for elevene fra institusjonen.

Skolens faste elever med alvorlige atferdsvansker – en kort beskrivelse av opplæringstilbudet ved to skoler

Kirkerud skole fremstår som en skole med mange tiltak for å fremme gode klasse- og læringsmiljø ved skolen. Skolen har ulike skole- og klassebaserte tiltak som å lage felles klasseregler, undervise elevene i sosiale ferdigheter og identifisere risikoelever ved skolen. Skolen har også utarbeidet ulike former for organisatoriske differensieringer der elevene kan søke seg inn på faglige kurs. Kursene er tilpasset både teoristerke og teorisvake elever. Det er også mulig å velge en praktisk teoretisk tilnærming til fagene. De elevene ved skolen som har omfattende atferdsvansker blir løftet ut av skolen og får et midlertidig tilbud i et smågruppertilbud opp til tre dager i uka. De resterende to dagene er elevene i klassen.

Rektoren ved Solrud skole forteller at skolen satser på forebygging og reduksjon av problematferd. Rektoren sier blant annet at forebygging av problematferd er avgjørende for å skape gode klasse- og læringsmiljø. Når vi spurte hva dette arbeidet innebar fikk vi ikke noe konkret svar. Rektoren foreller også at når skolen har elever med atferdsvansker settes det inn ekstra ressurser på de elevene. Når skolen ikke har ekstra ressurser følges eleven opp i form av samtaler med kontaktlærer. I de situasjonene der kontaktlæreren opplever det som vanskelig kan eleven også ha samtaler med skolens rådgiver og/eller ledelse. En av lærerne ved Solrud skole uttrykker at skolen har få tiltak for elever med atferdsvansker og at

tiltakene ofte kommer på etterskudd. Vi fikk ikke utfyllende informasjon om hvordan ART fungerer på skolen.

6.3.2 Skolens organisering av opplæringstilbudet til elevene fra institusjonen

Som nevnt i kapittel 6.1 oppdaget vi underveis at to av lærerne ikke hadde erfaring med elever fra institusjonen. Opplysningene om skolens organisering av opplæringstilbudet til elever fra institusjonen er derfor basert på opplysninger fra sju informanter. Informantene er fra tre ulike skoler, fire av informantene er lærere og tre er rektorer. Informantenes uttalelser er organisert i underkategorier og er fremstilt i tabell 6.3. Vi har kun tatt med uttalelser som ble nevnt av minst to av informantene. I tillegg til underkategoriene i tabellen nedenfor velger vi å se nærmere på ansvarsfordelingen mellom kontaktlærer og assistent.

Tabell 6.2 Organisering av opplæringstilbudet til institusjonselevne

Underkategorier	Antall utsagn
Eleven går i vanlig klasse	7
Eleven følges av en assistent/lærer	7
Eleven går i en klasse med et godt og inkluderende klassemiljø	6
Eleven får tilpasset opplæring	5
Eleven får undervisning utenfor klassen	6
Lærerne samarbeider tett med andre instanser	4
Lærerne samarbeider tett med kollegaer og med skolens administrasjon	2

Eleven går i vanlig klasse

Alle elevene fra institusjonene tilhører én fast klasse og følger stort sett undervisningen i denne klassen. En av rektorene uttrykte seg på denne måten da han ble spurt hvordan skolen har organisert opplæringstilbudet til elevene fra institusjonen.

”Det er jo litt ut fra hvilke råd vi har fått fra institusjonen. At noen er...at de skal mest mulig inn i vanlig klasse, følge vanlig undervisning.”

Flere av informantene vektlegger at de i stor grad følger anbefalinger og føringer fra institusjonen når de organiserer elevens opplæringstilbud. Det fører til at skolens organisering av opplæringstilbudet til elever fra institusjonen er relativt lik fra skole til skole. Skolens organisering av opplæringstilbudet til denne elevgruppen gir derfor lite informasjon om hvordan skolene på egenhånd ville valgt å organisere opplæringstilbudet til denne elevgruppen.

Eleven følges av en assistent/lærer

Alle elevene fra institusjonen følges helt eller delvis av en assistent eller ekstra lærer. Skolene får ekstra ressurser fra fylkeskommunen for å ta imot ungdom fra institusjonene. Ressursene fra fylkeskommunen brukes til å lønne assistenter og lærere som er ansatt for å følge opp elevene fra institusjonen.

”Det er slik at de elevene som kommer fra institusjonen er det fylket som har ansvaret for. Og da er det også slik at fylket har betalt noen av våre ressurser på de elevene.”

Når skolene ikke har elever fra institusjonene kommer ressursene fra fylkeskommunen de andre elevene til gode. Det er felles for alle skolene at ressursene er tilgjengelige på skolen hele skoleåret uavhengig av om skolen har elever fra institusjonen eller ikke. Denne ordningen skal gjøre skolene i stand til raskt å ta imot nye elever fra institusjonene. Ved en av skolene utgjorde de ekstra ressursene en 50 % spesialpedagog stilling og to miljøterapeuter i 89 % stilling. Ved de to andre skolene fikk vi ikke konkrete tall på hva ressursene fra fylkeskommunen omfatter.

Eleven går i en klasse med et godt og inkluderende klassemiljø

Seks av informantene forteller at skolen vektlegger det sosiale miljøet i klassen når de skal velge hvilken klasse elevene fra institusjonen skal gå i. Det legges spesielt vekt på at klassen er inkluderende og at de andre elevene i klassen har god sosial kompetanse.

”De er en veldig hyggelig klasse. (...) Og veldig inkluderende.”

”Vi ser etter en klasse der det er noen med sosiale ferdigheter, det gjør vi.”

Det er ikke uproblematisk at de andre elevene i klassen i så stor grad regnes som en ressurs for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et godt opplæringstilbud. En av lærerne sier blant annet at de må passe på så elevene i klassen ikke blir brukt for mye.

”Den litt urolige gruppa er en kjempe god gruppe til å ta vare på folk. (...) Så derfor har vi brukt dem en del, men nå så må vi passe på at vi ikke bruker dem opp. De må faktisk få samla seg og få skrape sammen de poenga de kan til videregående skole.”

Samtidig som hensynet til de andre elevene skal ivaretas vektlegges det at medelevene har godt av å møte ulike mennesker.

”Elevene har også veldig godt av å se at vi er forskjellige. Og enda mer forskjellige enn det de ser til vanlig.”

Tilpasset opplæring

Fire av de sju informantene nevner at de har brukt ulike former for tilpasset og differensiert opplæring for å tilrettelegge opplæringene for elever med alvorlige atferdsvansker. Ved to av skolene har skolen og/eller trinnet utformet ulike former for differensiering.

Som nevnt i beskrivelsen av skolens opplæringstilbud til skolens faste elever har Kirkerud skole utarbeidet organisatoriske differensieringer der elevene kan søke seg inn på ulike faglige kurs. Ved Nesrud skole har de foretatt en organisatorisk differensiering ved å organisere elevene i grupper etter hvordan de lærer. Gruppene har ulike størrelse og undervises i de samme temaene på litt ulike måter. Læreren understreker at slike organisatoriske tilpasninger har vært nødvendige for å tilrettelegge opplæringen.

”Du er nødt for å gjøre noen sånne organisatoriske tilpasninger. (...) Det er den beste tilpasningen vi har gjort.”

To av informantene uttaler seg spesielt om elevens arbeidsplan når vi spør hvordan de har tilrettelagt opplæringstilbudet til elevene fra institusjonen. En av lærerne sier hun bruker arbeidsplanen for å tilrettelegge opplæringen for elevene, den andre læreren er skeptisk til å bruke arbeidsplanen for å tilrettelegge for denne gruppen. Begge lærerne sier at elevene fra institusjonen i utgangspunktet har den samme planen som de andre elevene i klassen. Arbeidsplanen tilpasses den enkelte eleven ved at flere av oppgavene strykes. Den ene av lærerne er tydelig på at det stilles få faglige krav til elevene fra institusjonen.

”Det har vært forskjellig hvor mye vi har stilt krav til dem... sånn faglig. Han fulgte undervisningen, men han ble ikke stilt noen særlige faglige krav til.”

Den andre læreren trekker i større grad frem ulempene ved å bruke arbeidsplanen for å tilrettelegge opplæringen for disse elevene.

”Det er jo hva du skal gjøre i løpet av 14 dager! Det er lang tid det! Og disse elevene de er jo veldig hånd til munn. Og det er jo så mye ord, og de er dårlig til å lese og skrive mange av dem.”

To av informantene nevner at de tilpasser opplæringen uten å gå nærmere inn på hva de gjør. Begge disse informantene nevner imidlertid at elevene får noe av undervisningen i en mindre gruppe eller alene med en assistent. I tillegg uttrykker de at elevens faglige mestring nedprioriteres til fordel for elevens sosiale deltagelse i klassen. En av de to informantene uttalte blant annet:

”Jeg tror det viktigste vi kan gjøre er at den eleven skal oppleve å føle seg som en del av et fellesskap. At kanskje det er der hovedfokuset er altså.”

Undervisning utenfor klassen

Seks av de sju informantene opplyser at elevene fra institusjonen får deler av undervisningen utenfor klasserommet. Dette fremstår som tradisjonell spesialundervisning der eleven blir undervist av en assistent eller en spesialpedagog. I denne kategorien har vi også inkludert opplysninger om at enkelte elever i perioder har fått undervisning på institusjonen fremfor på skolen.

”Vi har hatt noen tilfeller av elever der det ikke har gått. Som har vært såpass ekstreme i forhold til sin atferd at det ikke har vært mulig. Så i de mest ekstreme tilfellene så har vi til og med hatt undervisning oppe på institusjonen fordi det ikke fungerer.”

Vi forsøkte å få en tydeligere beskrivelse av hvilke forhold som har ført til at undervisningen i perioder har måttet gjennomføres på institusjonen fremfor på skolen. I følge informanten skyldes det først og fremst forhold ved eleven som at han/hun ikke orker eller ikke vil komme på skolen. Vi fikk imidlertid ikke svar på hvor skolen trekker grensen for hva som kan regnes som akseptabel atferd på skolen og om skolens grenser i noen tilfeller har ført til at elever har fått undervisning på institusjonen.

Ansvarsfordeling – kontaktlærer og assistent

Tre av lærerne uttrykte seg spesifikt om ansvarsfordelingen mellom kontaktlæreren og assistenten. To av lærerne er selv kontaktlærere, mens den tredje læreren arbeider som spesialpedagog. De to kontaktlærerne vektlegger at eleven ivaretas på en god måte av assistenten.

”Jeg har alltid hatt en assistent, det er veldig deilig. Da vet jeg at han blir ivaretatt.”

En av kontaktlærerne sier at assistentens tilstedeværelse fører til at lærerjobben kan utføres likt uavhengig av om eleven fra institusjonen er tilstede eller ikke. Denne uttalelsen kan kanskje tolkes som at læreren opplever å ha lite ansvar for eleven og at eleven i stor grad overlates til assistenten? Dette kommer også frem i et utsagn av spesialpedagogen.

”Men i forhold til kontaktlærer, jeg vet at assistentene her har hatt erfaring med at de er blitt sittende alene med en elev som kontaktlærer ikke har...har tenkt at han ansvaret for på et eller annet vis. I og med at det er spesielle ressurser tilknyttet disse elevene.”

En av lærerne konkretiserer assistentens oppgave og sier at assistenten skal være lærerens forlengede arm. Flere av informantene anser det som viktig at assistenten kjenner eleven godt og har en god relasjon til eleven. På den måten kan assistenten være i forkant og kanskje forhindre at eleven blir urolig eller utagerer i klassen. En av rektorene uttrykte det slik:

”De skal mest mulig inn i vanlig klasse, følge vanlig undervisning. Men da har vi hatt en assistent som følger hele tiden, som kan tre inn å ta vedkommende ut når de merker at dette ikke går bra.”

Samarbeid og planlegging

Flere av informantene trekker frem samarbeidet med institusjonen som sentralt ved organiseringen og planleggingen av elevenes opplæringstilbud. Det gjelder både i forhold til informasjon om eleven i forkant av skolestart og i form av veiledning underveis.

To av lærerne trekker frem samarbeid med kollegaer og med skolens administrasjon som sentralt ved organiseringen av opplæringstilbudet til denne elevgruppen. En av lærerne trekker frem samarbeidet mellom kollegaene på trinnet som viktig for å skape gode klassemiljø og gode læringsmiljø ved skolen. Læreren mener at det tette samarbeidet fører til

tydelige rammer ovenfor elevene. Disse rammene har vært spesielt viktige å ha på plass når de har fått en elev fra institusjonen. Den andre læreren uttrykker at både kollegaer og skolens administrasjon er en støtte i arbeidet med disse elevene. Samarbeidet fører til at læreren ikke føler seg alene om å møte utfordringene knyttet til å gi denne elevgruppen et opplæringstilbud.

6.3.3 Hvordan er elevenes opplæringstilbud organisert? – i lys av teori

Her velger vi å se nærmere på offentlige føringer for organisering og tilrettelegging av opplæringstilbudet for elever med alvorlige atferdsvansker, tilpasset opplæring og spesialundervisning og rammefaktorer i skolen. Alle de tre skolene har skole- og klassebaserte tiltaksprogram for å forebygge og redusere problematferd. Elevene fra institusjonen deltar lite i disse programmene, vi velger derfor ikke å omtale disse ytterligere.

Elevenes opplæringstilbud og offentlige føringer

I kapittel 3 så vi at inkludering er et sentralt prinsipp i den norske skolen. Det kommer til uttrykk både i Opplæringsloven, i Læreplanen (L06) og i Stortingsmelding 30 (2003-2004). I kapittel 3 stilte vi spørsmål om alle elever, også elever med alvorlige atferdsvansker, kan inkluderes i den ordinære skolen? I 2003 gav Utdanningsdirektoratet ut to veiledere om skolenes håndtering og mestring av elever med alvorlige atferdsvansker (Nordahl m.fl. 2003 a og b). Selv om elever med alvorlige atferdsvansker utgjør en stor utfordring for skolen anbefaler de to veilederne at også elever med alvorlige atferdsvansker inkluderes i den ordinære skolen.

Alle de tre skolene har organisert institusjonselevenes opplæringstilbud slik at elevene tilhører en klasse og får det meste av undervisningen innenfor klassens rammer. Flere av elevene får også noen undervisningstimer utenfor klassen med en assistent eller spesialpedagog. Skolenes organisering av elevenes opplæringstilbud ser ut til å være i samsvar med de offentlige føringene.

Selv om elevene går i en vanlig klasse og får det meste av undervisningen i klassen oppdaget vi underveis at skolene i stor grad skiller mellom institusjonselevene og skolens faste elever med atferdsvansker. I følge Opplæringsloven § 13-2 er det fylkeskommunen som har

ansvaret for å oppfylle retten til grunnskoleopplæring og spesialpedagogisk hjelp til elever bosatt i barnevernsinstitusjoner. Fylkeskommunens ansvar for disse elevene og de ekstra ressursene fra fylkeskommunen kan være en av grunnene til at skolene skiller mellom skolens faste elever og elever fra institusjonen. Kan fylkeskommunens ansvar for denne elevgruppen føre til at den ordinære skolen fraskriver seg noe av ansvaret for disse elevene?

Alle skolene får ekstra midler fra fylkeskommunen som brukes til å lønne lærere og assistenter som arbeider med elevene fra institusjonene. Veilederne fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003a og b) fraråder en utstrakt bruk av ufaglærte assistenter på disse elevene. Også en av lærerne i vår undersøkelse uttalte at en bør være forsiktig med å bruke assistenter.

”Så skal vi jo være litt forsiktig med tanke på assistenter. Det er jo signaler til myndighetene om at her er det spes.ped lærere som har gitt opp, vanlige lærere som har gitt opp, skolen har gitt opp, men vi setter en assistent på eleven som ikke har noen annen bakgrunn enn...ja, fra barne- og ungdomsarbeider for eksempel..”

Elevene fra institusjonene følges helt eller delvis av en ekstra assistent/lærer. På en av skolene fikk vi opplysninger om at det var en 50 % spesialpedagog stilling og to miljøterapeut-stillinger (89 % x 2) tilknyttet disse elevene. På denne skolen opplyste rektor om at miljøterapeutene hadde relevant utdanning. Vi fikk ikke utfyllende informasjon om assistentenes utdanning på de to andre skolene. Sitatet ovenfor kan tolkes som at det også brukes assistenter uten tilstrekkelig pedagogisk kompetanse.

Tilpasset opplæring og spesialundervisning

I kapittel 4 så vi at tilpasset opplæring er et sentralt virkemiddel for å skape en inkluderende skole. Deretter så vi på to ulike tilnærminger til tilpasset opplæring. Den ene tilnærming til begrepet vektlegger hovedsakelig den enkelte eleven mens den andre tilnærming ser eleven som en del av et større arbeidsfellesskap. Det er grunn til å tro at de to tilnærmingene vil føre til ulike organiseringer og tiltak for å gi elevene en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger. Dale og Wærness (2007) hevder at en individuell tilnærming til tilpasset opplæring kan føre til at elevene i stor grad overlates til seg selv og at lærerne opplever tilpasset opplæring som urealistisk. Flere av informantene uttalte at det er vanskelig å gi elevene tilpasset opplæring. En av lærerne sa blant annet:

”Utopi, ja det er jo det. Og da er det veldig ofte de flinke elevene det går utover for de klarer seg likevel.”

To av skolene har foretatt organisatoriske differensieringer for å tilpasse opplæringen til elevens evner og forutsetninger. Kanskje vil slike organiseringer fungere som mindre arbeidsfellesskap der elevene kan dra nytte av hverandre? Ved den ene skolen kan elevene søke seg inn på ulike fagkurs. Kursene er ulike både i innhold og utforming slik at de passer til både teorisvake og teoristerke elever. Den andre skolen har organisert hele klassetrinnet i to grupper etter hvordan elevene lærer. Elevene i de ulike gruppene får undervisning i de samme temaene på ulike måter.

To av informantene nevner at de tilpasser elevens arbeidsplan som en del av hans/hennes tilpassede opplæring. Eleven har i utgangspunktet den samme arbeidsplanen som de andre i klassen. Arbeidsplanen tilpasses ved at lærer og elev i fellesskap velger ut hvilke områder eleven skal konsentrere seg om og hvilke områder eleven kan stryke. For noen elever kan dette være en god måte å tilpasse arbeidsmengden på. For andre kan denne metoden kanskje tydeliggjøre elevens faglige inkompetanse?

Flere av informantene uttrykker at det stilles få faglige krav til elevene og at det faglige nedprioriteres til fordel for elevens sosiale utbytte. Denne informasjon gir oss grunn til å sette spørsmålstegn ved i hvilken grad eleven får en tilpasset opplæring? Kanskje har flere av skolene mer å gå på for å gi elevene et godt faglig tilbud?

Flere av elevene får noe av undervisningen utenfor klassen. Dette fremstår som tradisjonell spesialundervisning. Veilederen fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003b) hevder at tradisjonell spesialundervisning er lite egnet for elever med alvorlige atferdsvansker.

Rammefaktorer i skolen

Skolens organisering av elevenes opplæringstilbud kan sees i lys av ulike rammebetingelser i skolen. Her vil vi se nærmere på økonomiske rammebetingelser, skolekode og informantenes opplevde handlingsrom.

Lundgrens rammefaktormodell og økonomiske rammebetingelser

I kapittel 4 så vi nærmere på Lundgrens rammefaktormodell. Lundgrens modell retter primært oppmerksomheten mot de formelle rammebetingelsene i skolen. De formelle

rammebetingelsene ved de tre skolene er relativt like da alle skolene er offentlige skoler. Skolene følger den samme læreplanen, de samme lovene og har en relativt lik administrativ struktur. Alle skolene får ekstra ressurser fra fylkeskommunen og skiller seg dermed fra andre offentlige skoler uten ekstra bevilgninger. Opplysningene i denne undersøkelsen gir ikke grunnlag for å si noe om eventuelle økonomiske forskjeller mellom de tre skolene. Alle skolene uttrykker at de ekstra ressursene er avgjørende for at de skal ta imot institusjonselevne. De hevder også at det vil være vanskelig å opprettholde et tilbud til institusjonselevne uten ekstra ressurser.

Skolekode

Informantenes beskrivelser av skolens organisering av opplæringstilbudet til skolens faste elever med alvorlige atferdsvansker viser store forskjeller mellom skolene. Kanskje kan Arwedsons skolekodebegrep forklare noen av disse forskjellene? I kapittel 4 definerte vi skolekode som de prinsippene ved skolen som styrer skolens virksomhet. Kanskje er forskjellene ved skolene et uttrykk for ulike skolekoder ved skolene?

Rektor ved Kirkerud skole fortalte om fleksible tiltak ved skolen. Et sentralt trekk ved denne skolen er at skolens administrasjon har hatt en sentral rolle i utarbeidelsen av tiltakene. På spørsmål om hvorfor de har utarbeidet de ulike tiltakene sa rektor:

”Når du blir pressa nok så tror jeg du blir ganske kreativ etter hvert.”

Sitatet kan tolkes som at utfordringer ved skolen fører til konkrete endringer ved skolen. Solrud skole fremstår som en mer passiv skole enn det som er tilfellet for Kirkerud skole. Både rektor og en av lærerne ved Solrud skole uttrykte at elevene i liten grad passer inn i den ordinære skolen og etterlyste alternative tilbud for disse elevene. Lærerne uttrykte også at tiltakene ofte kom i etterkant og at skolens organisatoriske rammer oppleves som trange. Både Kirkerud og Solrud skole opplever elever med alvorlige atferdsvansker som utfordrende, forskjellen mellom skolene handler mer om i hvilken grad de har gjort endringer for å tilrettelegge skolen for disse elevene.

Opplevd handlingsrom

I kapittel 4 så vi nærmere på lærerens handlingsrom. Lærerens handlingsrom kan beskrives både som en objektiv og som en subjektiv størrelse. Handlingsrommets objektive størrelse omfatter de formelle og uformelle rammebetingelsene i skolen, mens det subjektive

handlingsrommet står i nær relasjon til individets selvforståelse. Den subjektive opplevelsen av det tilgjengelige handlingsrommet kan føre til store forskjeller i utnyttelsen av handlingsrommet. Det er grunn til å tro at informantene vil ha ulike opplevelser av det tilgjengelige handlingsrommet i skolen og at det vil føre til ulike organiseringer av opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker. Informantenes opplevde handlingsrom kan kanskje forklare noen av forskjellene mellom skolene?

6.4 Mener rektorene og lærerne at de har lykket med å inkludere elever med alvorlige atferdsvansker i skolen?

Gjennom intervjuene ønsket vi å få kunnskap om informantens forståelse av inkludering. Vi ønsket også å finne ut i hvilken grad de opplever å lykkes med inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker. I tillegg ønsket vi informasjon om elever med alvorlige atferdsvansker søker mot prososiale jevnaldrene den tiden de er på skolen. I tabellen nedenfor har vi kategorisert informantenes uttalelser i underkategorier. Vi har kun tatt med utsagn som ble uttalt av minst to informanter.

Tabell 6.3 Informantenes beskrivelse av inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker

Underkategorier	Antall utsagn
Har lykket med inkludering	5
Faglig og sosial inkludering	6
Elevene søker eller blir oppsøkt av elever som "ligner dem selv"	4
Individuelle forskjeller	4

6.4.1 Informantenes beskrivelse av inkludering

Vi vil begynne med å presentere informantenes uttalelser om inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker. Vi vil se på underkategoriene "faglig og sosial inkludering",

”eleven søker eller blir oppsøkt av ”likesinnede” og ”individuelle forskjeller”. I intervjuene trakk informantene frem noen forutsetninger for inkludering. Vi vil se på disse før vi ser informantenes beskrivelser i lys av teori.

Fem av informantene mener at de har lykket med inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker i skolen. Det kommer imidlertid ikke tydelig frem hva informantene legger i begrepet inkludering. For eksempel sier en av informantene at skolen håndterer inkluderingsprosessen bra, senere i intervjuet kommer frem at noen ganger fungerer elevens opplæringstilbud mest som oppbevaring. En annen informant uttaler at elever fra institusjonen vil ha klart utbytte av å være tilstede på en vanlig skole uten å si noe mer om dette.

Faglig og sosial inkludering

Seks av informantene trekker frem sosial deltagelse som hovedfokus i opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker. Ved de tre skolene fører prioriteringen av elevens sosiale deltakelse til at elevens faglige tilbud kommer i annen rekke.

”Vi har valgt spesielt med elever fra institusjonen at vi skal jobbe med det sosiale først og fremst, det faglige får vi bare la ligge.”

Det kan være flere grunner til hvorfor skolene prioriterer elevens sosiale deltakelse. En grunn kan være at elever med alvorlige atferdsvansker i mange tilfeller har en lavere sosial kompetanse enn sine jevnaldrende og at dette oppleves som en stor utfordring i skolen. En av informantene trekker frem elevens sosiale fungering som en forutsetning for det faglige.

”Men det sosiale skal jo tross alt fungere. Det er ikke så viktig om han kjenner til Henrik Ibsen altså (...) når det sosiale begynner å falle på plass så kommer det faglige.”

Selv om elevens faglige deltakelse nedprioriteres trekker to av informantene frem elevens faglige tilbud som sentralt for elevens opplevelse av skolen.

”... skal de oppleve at det er meningsfylt å gå på skolen så trenger de også å jobbe med ting som gir dem noe tilbake.”

”Veldig mange av dem ser i hvert fall at de kan klare å begynne å lære litt igjen.”

Det første sitatet vektlegger viktigheten av at eleven opplever skolen som meningsfylt. For at eleven skal oppleve skolen som meningsfull må skolen ha noe å tilby eleven. I det andre

sitatet fremhever informanten viktigheten av elevenes opplevelse av egen mestring og læring.

Elevene søker eller oppsøkes av elever som ”ligner dem selv”

Et viktig argument for at elever med alvorlige atferdsvansker bør gå i vanlig skole er at de vil profittere på å være sammen med prososiale jevnaldrende. På bakgrunn av dette stilte vi lærerne spørsmål om hvorvidt de opplever at elevene med alvorlige atferdsvansker har kontakt med prososiale jevnaldrende den tiden de er på skolen? Denne underkategorien bygger på svar fra seks informanter da rektorene ikke ble stilt dette spørsmålet.

Fire av informantene mener at elever med alvorlige atferdsvansker oppsøker eller oppsøkes av elever som ”ligner dem selv”. En av lærerne svarte ”både og ” på spørsmålet og trakk frem at det er avhengig av individuelle forskjeller. I sitatet nedenfor forteller en av lærerne hvorfor han tror elevene med alvorlige atferdsvansker søker mot disse elevene.

”Det å bare bli plassert. De blir usikre og utrygge i den nye situasjonen. Det er klart at de da kanskje bruker å søke seg mot de som er mest utagerende her også.”

I sitatet nedenfor stiller en av informantene spørsmål ved hva det vil si å være prososial? I en vanlig ungdomsskole kan tenke seg at de aller fleste av skolens elever vil vise større grad av prososial atferd enn elever med alvorlige atferdsvansker. Kanskje gjelder det også de av skolens elever som oppleves som utfordrende?

”Det er nok lett sånn at de finner sammen med ikke så prososiale. Så kan man diskutere om man ikke er prososial fordi man røyker?”

En av informantene gir en kort beskrivelse av de elevene hun mener ofte kommer i kontakt med elever fra institusjonen.

” (...) de elevene som skulker litt, men ikke er de kjempestore problemene de blir jo trukket mot..”

Individuelle forskjeller

Fire av informantene trekker frem betydningen av individuelle forskjeller for inkluderingsprosessen. Elevens faglige og sosiale forutsetninger trekkes frem som spesielt viktig. En av informantene trekker også frem elevens motivasjon for endring og elevens motivasjon for å bli en del av skolens fellesskap.

”Den første eleven vi hadde han hadde mange faglige sterke sider egentlig.”

”Men den store forskjellen tenker jo jeg i forhold til elevene er jo om de sjøl er motivert for endring da, det er kjempe viktig.”

6.4.2 Forutsetninger for å lykkes med inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker

Gjennom intervjuene var det noen faktorer som fremsto som sentrale for å inkludere elever med alvorlige atferdsvansker i vanlig skole. Disse beskrivelsene kom frem i samtaler om hvilke utfordringer og muligheter informantene opplever ved å gi et opplæringstilbud til denne elevgruppen. Vi vil se på de forutsetningene som ble uttalt i flere av intervjuene.

Elevene fra institusjon får store deler av opplæringstilbudet i vanlig klasse. Ved de tre skolene forsøker de, så langt det er mulig, å plassere elevene fra institusjonen i hensiktsmessige klasser. Fem av informantene forteller om to kvaliteter ved klassen som er av betydning for elevens inkludering i fellesskapet. De to kvalitetene er et godt klassemiljø og at det er elever i klassen med god sosial kompetanse. Det fører til at valg av lærer i noen tilfeller blir tilfeldig. Et viktig spørsmål er om det er kvaliteter ved klassen eller ved kontaktlærer som bør avgjøre hvilken klasse eleven skal gå i?

En av informantene trekker frem kontaktlærer som en svært viktig aktør i inkluderingsprosessen. Læreren legger vekt på kontaktlærers vilje og evne til å danne en god relasjon til eleven.

” (...) det er på en måte gjennom kontaktlærer at du blir en del av fellesgruppa”

Videre i intervjuet presenterer informanten noen kvaliteter ved kontaktlærer som hun anser som viktige for lærere som arbeider med elever med alvorlige atferdsvansker. Kvalitetene hun trekker frem er; interesse for feltet, tydelighet, sjenerøsitet og varme.

Seks av informantene trekker frem tett oppfølging og god voksendekning i klasserommet som en viktig forutsetning. Muligheten til å være flere lærere i klasserommet og kunne ta eleven ut ved behov er viktig for flere av informantene.

”Det er jo dette her med å være flere, flere lærere”.

Tre informanter fremhever skolens fleksibilitet som en forutsetning for inkludering. To av informantene jobber ved en skole med en rekke ulike tiltak og alternative tilbud.

Informantene trekker frem skolens evne til å tilpasse seg elevens behov og skolens fleksible rammer som verdifullt.

”Jeg må si skolen har vært veldig bra på og flinke til å gjøre litt andre type ting enn i hvert fall jeg er vant til fra andre skoler”.

Fire informanter trekker frem ressurser som en viktig forutsetning for inkludering. Tre av informantene er rektorer, det vil si at alle rektorene i undersøkelsen uttrykker at ressurser er en forutsetning for inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker. Det presiseres ikke alltid hva informantene legger i begrepet ressurser. En av rektorene uttaler at det er snakk om ressurser i form av mennesker og økonomi.

6.4.3 Inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker - i lys av teori

Informantenes uttalelser om inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker kan ses i lys av teori presentert i kapittel 3. Vi vil se nærmere på faglig og sosial inkludering og elevens kontakt med prososiale jevnaldrende. Vi vil kort se på forutsetninger for inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker i vanlig skole. Til slutt vil vi se på informantenes uttalelser om inkludering i lys av begrepene integrering og inkludering.

Faglig og sosial inkludering

Elevens tilhørighet i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap står sentralt i inkluderingsprinsippet. Haug (2003) trekker frem elevens faglig og sosiale utbytte som sentrale kvaliteter ved en inkluderende skole. Å tilhøre et sosialt og faglig fellesskap vil si at eleven kontinuerlig lærer og utvikler seg og at opplæringstilbudet er til nytte for eleven både faglig og sosialt.

I intervjuene kommer det frem at skolene prioriterer elevens sosiale tilbud fremfor elevens faglige tilbud. Det kan være flere grunner til dette. En grunn kan være at føringene fra institusjonen tilsier at det er det sosiale aspektet ved elevens opplæringstilbud som skal vektlegges. I kapittel 2 så vi at elever med alvorlige atferdsvansker i mange tilfeller har lav sosial kompetanse. Kanskje opplever skolene elevens lave sosiale kompetanse som en større

utfordring enn elevens faglige vansker? Kan elevens opplæringstilbud anses som inkluderende når elevens faglige tilbud nedprioriteres? Ideelt sett burde elevens faglige opplæring vektlegges på lik linje med elevens sosiale opplæring.

Kontakt med prososiale jevnaldrende

I intervjuene uttalte fire av informantene at flere av elevene søker mot elever som ”ligner dem selv” den tiden de er på skolen. Et argument for at elever med alvorlige atferdsvansker ikke bør gå i alternative tilbud er at segregerte tilbud kan føre til eskalerende atferd og en ”smitteeffekt” mellom elevene. Det er derfor ikke uproblematisk at elever med alvorlige atferdsvansker omgås elever som kan befinne seg i faresonen for å utvikle alvorligere former for problematferd. Kanskje kan den samme smitteeffekten forekomme i skolen mellom elever med alvorlige atferdsvansker og elever som befinner seg i faresonen for å utvikle alvorlige former for problematferd?

Forutsetninger for å lykkes med inkludering.

I intervjuene kommer det frem forhold informantene anser som sentrale for å inkludere elever med alvorlige atferdsvansker i vanlig skole. Informantene trekker blant annet frem fleksible rammer som en viktig forutsetning for inkludering. Fleksible rammer kan sees i tråd med endrings- og utviklingsperspektivet i inkluderingsbegrepet.

Elevens sosiale deltakelse i fellesskapet er viktig for elevens inkludering. De tre skolene vektlegger klassemiljøet når de vurderer hvilken klasse eleven skal gå i. Et godt klassemiljø kan bidra til elevens sosiale deltakelse og utbytte. God voksendekning og tett oppfølging trekkes også frem som forutsetninger for inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker. Kanskje kan god voksendekning og tett oppfølging virke mot sin hensikt? En tett oppfølging av eleven kan tydeliggjøre elevens vansker og kanskje bidra til stigmatisering?

Informantenes uttalelser om inkludering - inkludering eller integrering?

Forskjellen mellom integrering og inkludering ble omtalt i kapittel 3. Der så vi at integrering i stor grad handler om å plassere alle elevene innenfor rammene av den samme skolen, mens inkludering i større grad stiller krav til skolene. Et interessant spørsmål er om det på bakgrunn av informantenes opplysninger er mulig å vurdere om skolene har integrert eller inkludert elevene med alvorlige atferdsvansker?

I intervjuene kommer det frem få opplysninger om skolenes tilpasning til elevene fra institusjonen. I kapittel 6.3 så vi at tilbudet til skolens faste elever er noe ulikt ved de tre skolene. Opplæringstilbudet som de tre skolene gir til elevene fra institusjonene har en rekke likheter. Tilbudet kjennetegnes av at elevene følges av en assistent eller lærer og at eleven følger klassens undervisning.

Vi har tidligere sett at skolene i større grad enn forventet skiller mellom skolens faste elever og elever fra institusjonen. Som nevnt tidligere kan det forklares både med fylkeskommunens ansvar for elevene fra institusjonen og institusjonens føringer for opplæringstilbudet til elevene fra institusjonen. En av rektorene uttrykte blant annet at skolen først og fremst er en sosial læringsarena for elevene fra institusjonen.

”Altså vi blir en arena for dem å bruke sosial kompetanse.”

På bakgrunn av disse opplysningene kan det stilles spørsmål ved om opplæringstilbudet til elevene fra institusjonene er integrerende eller inkluderende? Kanskje har skolene ulike krav til inkludering for henholdsvis elevene fra institusjonen og for skolens elever?

6.5 Hvilke utfordringer opplever skolene ved å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker?

Ulike former for atferdsproblematikk representerer en stor utfordring for skolen. I denne undersøkelsen ønsker vi blant annet å få kunnskap om hva skolene opplever som utfordrende ved å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. Vi har valgt å dele informantenes beskrivelser i utfordringer på ulike nivåer i skolen. Nivåene er skolenivå, lærer/rektornivå og elevnivå. Vi vil begynne med å se nærmere på utfordringene før vi ser utfordringene i lys av teori.

6.5.1 Informantenes beskrivelser av utfordringer med å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud – tre nivåer

Utfordringene er presentert i tabell 6.4. Vi har kun tatt med utsagn som ble uttalt av minst to av informantene.

Tabell 6.4 Informantenes beskrivelser av utfordringer ved å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker.

Underkategorier	Antall utsagn
Elevene er ressurskrevende	5
Trange rammer i skolen	4
Teoritung skole og få praktiske pusterom	4
Liten tid i en hektisk hverdag	7
Hensyn til de andre elevene	7
Utagering	2
Få faglige mestringsopplevelser	4

Utfordringer på skolenivå

På skolenivå dreier det seg om utfordringer knyttet til skolen som organisasjon og system. Vi vil ta for oss de tre første underkategoriene som er presentert i tabellen: ”elevene er ressurskrevende”, ”trange rammer i skolen” og ”teoritung skole og få praktiske pusterom”.

Ressurskrevende

Fem informanter uttaler at elever med alvorlige atferdsvansker oppleves som ressurskrevende for skolen. Hva som legges i begrepet ressurser er noe uklart og vil antakelig være forskjellig fra informant til informant. Vi velger likevel å se sitatet nedenfor som treffende for hva informantene mener når de uttaler at elever med alvorlige atferdsvansker er ressurskrevende. Sitatet er hentet fra et intervju med en av rektorene.

”Jeg opplever elever med store atferdsvansker som veldig ressurskrevende. For mennesker og for økonomien”.

”Mennesker” tolker vi som menneskelige ressurser. Det er imidlertid uklart hvilke menneskelige ressurser informanten har i tankene. Vi velger å se menneskelige ressurser

som krav til kompetanse, antall lærere og til en viss grad lærerens arbeidskapasitet. En av informantene uttrykker:

”Også er det jo sånn at du av og til sånn energimessig må holde et til tider større trøkk i klassen”.

Trange rammer i skolen

Fire av informantene uttaler at det ikke alltid er rom for alle elevene innenfor rammene av den vanlige skolen.

”Jeg synes det er helt forferdelig at alle skal gjennom den samme trakta. Vi er jo ikke like noen av oss, og gudskjelov for det!”.

Sitatet viser til elevenes individuelle forskjeller og hvordan den vanlige skolens rammer blir for trange for enkelte elever. Ved en annen skole beskriver en av lærerne at skolen ikke klarer å virkeliggjøre ideen om at alle elever skal gjennom det samme skoleløpet. Den sammen læreren etterlyser flere steder i intervjuet større muligheter for tilpasning enn det han opplever er mulig i skolen. Han uttrykker også et ønske om flere alternative skoletilbud til elever med alvorlige atferdsvansker.

”For det første må vi være litt villig til å gi slipp på den at vi skal alltid ha alle elever gjennom det samme, for det merker vi at det klarer vi ikke likevel”

Teoritung skole og få praktiske pusterom

Fire av informantene nevner teoretisering av skolen som en utfordring. Informantene trekker frem hvordan teoretisering av skolen representerer en utfordring i tilretteleggingen av opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker.

”Det som vel også er et problem, og kanskje blir et større og større problem i skolen, er at det blir en veldig teoretisk skole etter hvert.”

”Skolen blir mer og mer teoritung, det blir for tøft for enkelte. (...) Det skal være teori i alt som tidligere kunne være et pusterom ... det er ikke rom nok for å drive praktiske tiltak og praktisk arbeid og sånn.”

Disse sitatene får frem hvordan en teoretisering av skolen reduserer mulighetene til å tilby praktiske læringsarenaer. En av informantene understreker at endringer i Læreplanen (L06) ikke har økt mulighetene for praktisk tilrettelegging og praktiske pusterom i skolen.

”Men den praktiske biten i forhold til de som sliter den er jo ikke til stede. Det er noe sånn i forhold til det nye faget som heter utdanningsvalg nå (...) det er jo bare en dråpe i havet.”

Utfordringer på lærer/ rektor nivå

På lærer/rektor nivå vil vi se nærmere på utfordringer knyttet til informantenes yrkesutførelse. Vi vil ta for oss underkategoriene ”liten tid i en hektisk hverdag og ”hensynet til de andre elevene” .

Liten tid

Underkategorien ”liten tid” kan også være en underkategori på skolenivå da tid er en ressurs i skolen. Vi velger å plassere underkategorien på dette nivået da syv av informantene uttaler at liten tid oppleves som en utfordring for lærerrollen. Av de syv informantene var to rektorer. Begge rektorene trekker imidlertid frem liten tid som en utfordring på vegne av lærerne ved skolen. En av rektorene sier:

”(...) hverdagen tar deg, rett og slett. Så den vanlige hverdag for den norske lærer er nok så tøff. Den er kjempe tøff.”

Informantene trekker frem liten tid som en utfordring både generelt og i arbeidet med elever med alvorlige atferdsvansker. To av lærerne uttaler at liten tid i skolehverdagen går utover samarbeid, pedagogiske diskusjoner og refleksjon.

”Og de pedagogiske diskusjonene, det er det nesten ikke lenger, det synes jeg er litt skummelt. Det har noe med at du orker ikke, hverdagen spiser deg opp”

Tre av informantene uttaler at det er vanskelig å få tid til elevrelatert arbeid og til å se enkelteleven. De sier også at elever med alvorlige atferdsvansker i mange tilfeller krever ekstra oppmerksomhet og at det er vanskelig å få tid til å gi det lille ekstra.

”Min erfaring er at disse ungene er.. veldig sultne på det jeg kaller nærhet, gjerne kjærlighet, å bli sett. Kanskje i større grad enn andre?”

Dette sitatet er hentet fra et intervju med en av lærerne som jobber i et smågruppetiltak. I smågruppetiltaket har han ansvaret for 3-5 elever. Informanten trekker frem hvordan det er større muligheter i smågruppetiltaket til å gi elevene den oppmerksomhet og oppfølging de har behov for. Videre i intervjuet sier han at han ikke ser muligheter til slik oppfølging innenfor rammene av et vanlig klasserom.

Det første av sitatene nedenfor er uttalt av en lærer med kontaktlæreransvar for 25-30 elever. Hun opplever tid som en stor utfordring og synes det er vanskelig å gi elever med alvorlige atferdsvansker den oppmerksomheten de har behov for. En annen lærer ved den samme skolen opplever at elever med alvorlige atferdsvansker tar tid og oppmerksomhet fra de andre elevene i klassen. Sitatet belyser også hensynet til de andre elevene.

”Hvor mye klarer jeg å rose det positive hver enkelt gjør og kanskje den eleven trenger litt ekstra ros, får jeg tid til det?”

”Også er det jo det at du må ha denne eleven betraktelig mer i fokus enn du ellers ville hatt og særlig når du da har ganske mange andre om egentlig roper og skriker etter oppmerksomhet fordi de også trenger det.”

Hensyn til de andre elevene

I kapittel 6.3 så vi at institusjonene ønsker at elevene får et opplæringstilbud i vanlig klasse. Intensjonen er at eleven skal ta del i det sosiale fellesskapet og profitte på kontakt med prososiale jevnaldrende. Dette er imidlertid ikke helt problemfritt. Syv av informantene opplever at hensyn til de andre elevene kan være en utfordring. Det er særlig andre enkeltelever og klassemiljøet som trekkes frem. En av lærerne beskriver i det følgende sitatet hvordan en elev med alvorlige atferdsvansker kan påvirke de andre elevene i klassen.

”Du har en del elever som du føler du så vidt holder flytende i systemet, du får dem liksom til å henge med (...) de holder seg flytende, men de er ikke så veldig skolemotiverte. Men noen ganger så får du inn en elev som drar med seg en del problemer på noe vis ... Så blir det litt sånn at det er dråpen, så glepper det for en håndfull andre elever. Det er et innmari vondt dilemma og det skjer en gang i blant.”

Sitatet ovenfor belyser et viktig dilemma: hensyn til individet og hensyn til fellesskapet. En av skolene har tidligere vært i en situasjon der en elev med alvorlige atferdsvansker ødela klassemiljøet i en klasse. Det førte til at rektor stilte følgende spørsmål:

”Har en elev fra institusjonen rett til å ødelegge en klasse på denne skolen?”.

I uttalelser vedrørende hensynet til de andre elevene trekker to av informantene også frem situasjonen til eleven med atferdsvanskene.

”Det er jo hele tiden en avveining i forhold til om den elevens atferd er så utfordrende at det ikke er alright verken for de i klassen eller for eleven selv.”

”La oss kanskje ta de ut for en periode. De som sliter, så de ikke ødelegger for alle andre. For det er ikke noe særlig og jeg tror ikke at de selv har det bra i en sånn setting.”

Sitatene ovenfor er hentet fra intervjuer med informanter fra to forskjellige skoler. Informantene har til felles at de begge jobber spesielt med elever med alvorlige atferdsvansker og ikke har ansvar for en hel klasse. Det kan være mange grunner til at nettopp disse to trekker frem hensynet til eleven med atferdsvanskene. En grunn kan være at begge jobber tett med denne elevgruppen og der for har blitt oppmerksomme på at slike situasjoner også oppleves som vanskelige for eleven med atferdsvansker.

Alle informantene fremsto som positive til inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker i vanlig skole. I intervjuene kommer det imidlertid frem at det finnes noen grenser for hva som er forsvarlig. Flere av informantene etterlyser hvor grensen skal gå for hva som er forsvarlig i forbindelse med å inkludere av denne elevgruppen? Det gjelder både i forhold til skolens elever og eleven med alvorlige atferdsvansker.

Utfordringer på elevnivå

Utagering

På tross av at alle informantene i undersøkelsen trakk frem utagering som et sentralt kjennetegn ved alvorlige atferdsvansker er det kun to av informantene som trekker frem utagering som en utfordring.

”Det gjør jo selvfølgelig inntrykk på oss, men jeg tror kanskje det gjør større inntrykk på de andre elevene.”

Det kan være flere grunner til at kun to informanter trekker frem utagering som en utfordring. En mulig grunn kan være at informantene ikke opplever utagering som en utfordring. I kapittel 6.3 så vi at elevene ofte har med seg en assistent eller lærer inn i

klassen. Det kan være at læreren ikke opplever utagering som en utfordring fordi det er andre som håndterer situasjonen og tar eleven ut av klassen når det er nødvendig. En annen grunn kan være at informantene opplevde at vi hadde snakket nok om utagering og ikke så det som nødvendig og ta det opp igjen.

Få faglige mestringsopplevelser

Fire av informantene trekker frem få faglige mestringsopplevelser for elever med alvorlige atferdsvansker som en utfordring. Denne underkategorien kan også være en kategori på skolenivå og på lærer/rektor nivå da spesielt lærerne i undersøkelsen opplever det som vanskelig å tilrettelegge for faglig mestring for elever med alvorlige atferdsvansker.

Informantenes uttalelser om få faglige mestringsopplevelser kan også sees i relasjon til beskrivelsene av en skole med mer teori og mindre praktisk innhold. En av informantene forteller at det er vanskelig for elever med alvorlige atferdsvansker å nå de faglige målene i en vanlig klasse.

”For det er jo sånn at hvis du har dem inne i en tradisjonell undervisning og sånne ting så vil de jo hele tiden føle et nederlag av at de ikke når målene sine.”

Informanten opplever at det er vanskelig å tilrettelegge for elevens faglige mestring i en vanlig klasse på tross av at målene tilpasses eleven. En annen av informantene trekker frem hvordan elevens tidligere nederlag i skolen kan hindre faglig læringsutbytte og mestring i skolen.

”Det er andre som nesten ikke orker å ha fag engang ikke sant. Fordi dem har så mange sperrer der.”

6.5.2 Hvilke utfordringer opplever skolen med å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker? – i lys av teori

I kapittel 2 skilte vi alvorlige atferdsvansker fra mindre alvorlige atferdsvansker ved hjelp av Nordahl og Sørli (1998) inndeling. I denne inndelingen omtaler de blant annet norm- og regelbrytende atferd. Eksempler på slik atferd er hærverk, skulk, aggressiv atferd, trusler, vold, tyveri m.m. Denne typen atferd er atferd som majoriteten av samfunnet opplever som etisk betenkelig og som bryter med gjeldende normer og regler. At skolene i utvalget

opplever elever med alvorlige atferdsvansker som en krevende elevgruppe var derfor ikke uventet.

I beskrivelsene av elever med alvorlige atferdsvansker trakk samtlige informanter frem fysisk og verbal utagering som sentrale trekk ved alvorlige atferdsvansker. Likevel nevner kun to informanter utagering som en utfordring. Hensynet til de andre elevene ble trukket frem som en utfordring av syv informanter. Kanskje kan det belyse en sammenheng mellom den utfordrende atferden og hensynet til de andre elevene? Det er grunn til å tro at elevenes utagerende atferd vil påvirke de andre elevene.

Flere av de utfordringene informantene forteller om kan sees i lys av rammefaktormodellene presentert i kapittel 4. Informantenes uttalelser om ”trange rammer i skolen” og en ”teoritung skole med få praktiske pusterom” kan tolkes som formelle rammefaktorer i skolen. Rammefaktorenes påvirkning på skolen vil imidlertid være avhengig av informantenes forståelse av rammefaktorene (Lundgren 1979 i Engelsen 2006). Syv av informantene forteller om ”liten tid i en hektisk hverdag” som en sentral utfordring. Denne underkategorien kan tolkes som en uformell rammefaktor i skolen (Kallós i Myhre 2001). Både de formelle og de uformelle rammefaktorene i skolen vil påvirke organiseringen og gjennomføringen av opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker.

I kapittel 6.3. så vi at elevens sosiale tilbud prioriteres fremfor elevens faglige tilbud. Elevens lave sosiale kompetanse kan være en av grunnene til denne prioriteringen. Undersøkelser har vist en systematisk sammenheng mellom atferdsvansker og sosial kompetanse (Ogden 2002). I kapittel 3 trakk vi frem selvkontroll, empati, ansvarlighet, samarbeid, forståelse av kulturelle samværskoder og initiativ til konstruktiv samhandling som eksempler på noen sosiale ferdigheter. Elevens lave sosial kompetanse kan kanskje føre til situasjoner i skolen som oppleves som så utfordrende at skolene ser det som nødvendig å ta tak i det sosiale aspektet før en begynner med det faglige? Samtidig trekker fire av informantene frem ”få faglig mestringsopplevelser” som en utfordring ved å gi et opplæringstilbud til denne elevgruppen. Kanskje vektlegger skolen elevens sosiale tilbud fremfor elevens faglige tilbud fordi skolen opplever det som utfordrende å tilrettelegge for elevens faglige mestring?

6.6 Hvilke muligheter har skolen for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud?

Her vil vi presentere informantenes svar på hvilke muligheter skolen har for å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. Som nevnt i oppgavens innledning er muligheter et vagt begrep som kan tolkes på ulike måter. I innledningen presenterte vi to mulige tolkninger av dette begrepet.

Flere av informantene opplevde at det var vanskelig å svare på dette spørsmålet. Det førte til at vi gjentatte ganger måtte stille tilleggsspørsmål eller komme med utfyllende kommentarer for å få et tilfredsstillende svar. Oppfølgingsspørsmålene besto av følgende spørsmål: Hvilke muligheter har du benyttet deg av for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker? Opplever du at det er noen utnyttede muligheter i skolen som kan brukes for å tilrettelegge opplæringen for denne elevgruppen? Opplever du økt handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen for denne elevgruppen etter innføringen av Kunnskapsløftet (L06)? Hva skal til for at du på en bedre måte kan utnytte de mulighetene som finnes innenfor skolens rammer?

Vi vil begynne underkapittelet med å presentere hvilke muligheter skolene har benyttet seg av for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud. Deretter vil vi se nærmere på utnyttede muligheter i skolen. Vi ser videre på informantenes uttalelser om hvordan de kan oppdage nye muligheter for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker. Det siste spørsmålet vi tar opp er om informantene opplever økt handlingsrom for å tilrettelegge for denne elevgruppen etter innføringen av Kunnskapsløftet? Tilslutt vil vi se informantenes beskrivelser i lys av tidligere presentert teori.

6.6.1 Hvilke muligheter har skolen benyttet seg av for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud?

Hvilke muligheter informantene har benyttet seg av for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker kom også frem da vi omtalte skolens organisering av opplæringstilbudet til denne elevgruppen. I kapittel 6.4 så vi blant annet at skolene får ekstra ressurser fra fylkeskommunen, skolene samarbeider tett med institusjonene, eleven følges av

en assistent/lærer, de faglige kravene til elevene senkes og de andre elevene i klassen brukes aktivt for å gi eleven et godt sosialt tilbud.

Vi har muligheter, men...

Fem av informantene gav generelle beskrivelser av skolens muligheter for å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. Flere av de generelle beskrivelsene samsvarer med en tolkning av muligheter der det sentrale spørsmålet er om det er mulig å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud? Det gjelder blant annet følgende utsagn:

”Det er ikke alltid vi har opplevd det (...). Jeg opplever at vi har større fleksibilitet nå enn vi hadde tidligere”

”Det er en forholdsvis oversiktlig skole så jeg tror i utgangspunktet at den er bra (muligheten), at vi har noenlunde oversikt. Sann at du ikke kan, i hvert fall ikke altfor lenge, gjemme deg bort. Og også at...generelt at folk er villig til å ta fatt litt på det.”

Disse sitatene er hentet fra intervjuer med rektorene ved to av skolene. Sitatene uttrykker at skolene har muligheter til å inkludere elever med alvorlige atferdsvansker. Informantenes utsagn gir informasjon om forhold ved skolen som bidrar til å skape muligheter for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud. De to rektorene nevner faktorer som fleksibilitet, en oversiktlig skole og villige lærere som sentrale faktorer for å tilrettelegge opplæringen for denne elevgruppen.

6.6.2 Informantenes beskrivelser av uutnyttede muligheter i skolen

Det var vanskelig å få informantene til å svare på om de så noen uutnyttede muligheter for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker. En av lærerne sa blant annet:

”Jeg klarer rett og slett ikke å se de mulighetene for vi har ikke ressurser til det.”

Kun én av lærerne uttrykte at skolen har noe å gå på for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker.

”Men jeg tror det er mulig å få til mer i ordinær skole enn det vi gjør her. (...) Det er mer sånne organisatoriske forhold som gjør at rammene er trange.”

Informantenes beskrivelser av skolens uutnyttede muligheter

Her har vi valgt å ta med beskrivelser fra alle de ni informantene uavhengig av om de har erfaring med elever fra institusjonene eller ikke. Vi velger å gjøre det på denne måten fordi alle informantene har erfaringer med elever med alvorlige og mindre alvorlige atferdsvansker. Flere av informantene har på dette spørsmålet uttalt seg om hvilke muligheter de *ønsker* at skolene skal benytte seg av.

I tabell 6.5 er alle ni informantene regnet med og svarene er ordnet i underkategorier. Informantenes svar på spørsmålet om uutnyttede muligheter i skolen sprikte mer enn svarene på de øvrige spørsmålene. Vi har derfor valgt å også ta med svar som kun ble nevnt av én informant.

Tabell 6.5 Skolens uutnyttede muligheter og informantenes ønsker

Underkategorier	Antall utsagn
Ekstra ressurser	7
Endre organiseringen av lærerens arbeidstid	2
Alternative tilbud (smågruppetiltak) til elever med atferdsvansker	2
Alternative læringsarenaer på skolen	1
Bedre planlegging (være i forkant)	1
Tverrfaglig arbeid (fag)	1
Kontakt med næringslivet	1

Ekstra ressurser

Ekstra ressurser ble nevnt av sju av ni informanter. De to informantene som ikke nevnte ekstra ressurser har til felles at de ikke har ansvaret for en hel klasse, men arbeider tett på elevene fra institusjonen eller i en mindre gruppe med 3-4 elever.

I de tilfellene der informantene svarte at skolen trenger ekstra ressurser spurte vi om de kunne gi noen eksempler på hva de ville brukt de ressursene til. Flere av informantene uttrykte at de ønsket seg mindre grupper og flere fagpersoner ved skolen. Flere fagpersoner ble knyttet til å erstatte assistenter med lærere og til muligheten for å dele klassene opp i mindre grupper. Det er verdt å merke seg alle tre skolene allerede får ekstra ressurser fra fylkekommunen for å ta imot elevene fra institusjonen.

Det kan stilles spørsmål ved om ekstra ressurser er en utnyttet mulighet ved skolen. Dersom skolen ikke har ressursene tilgjengelig utgjør de kanskje ikke en reell mulighet for skolen? Ekstra ressurser kan imidlertid tolkes som et ønske fra flere av informantene. Kanskje kan ekstra ressurser være et verktøy for å skape flere muligheter for tilrettelegging i skolen? En mulighet er at noen av informantene har svart ekstra ressurser fordi de ikke ser andre muligheter skolen kan benytte seg av. Ekstra ressurser er et svar som i liten grad utfordrer skolens eksisterende praksis da det henvender seg til forhold utenfor skolen.

Endre organiseringen av lærerens arbeidstid

I kapittel 6.5 så vi at flere av informantene opplever elevene med alvorlige atferdsvansker som en ekstra utfordring i en allerede travel skolehverdag. To av informantene trekker frem frigjøring av lærerens tid som en mulighet skolen kan benytte seg av. I følge informantene kan det kanskje veie opp for noe av den ekstra tiden læreren bruker på eleven med alvorlige atferdsvansker? En av lærerne uttryker seg på denne måten:

”Men å få en sånn elev og en assistent, det er jo uansett betraktelig mer arbeid enn når du ikke hadde det (...). Men for den læreren eller de lærerne som får eleven så er det helt klart at det er en ganske stor arbeidsbelastning ekstra som du ikke får fem øre for og som du ikke får frigjort noe tid til.”

I følge informantene består den ekstra arbeidsbelastningen av forhold som ekstra møtevirksomhet, hyppig kontakt med institusjonen, ekstra fokus på eleven samtidig som en skal ivareta resten av klassen og behov for et større energimessig trykk i klassen. Lærerne etterspør en form for omveksling av tid og oppgaver slik at arbeidsbelastningen blir den samme for den enkelte læreren uavhengig av om de har en elev med alvorlige atferdsvansker eller ikke.

”Det er mange måter å gjøre det på, men på et eller annet vis gjøre noen omvekslinger slik at arbeidsbelastningen min når jeg har den vanlige gjengen som når jeg har fått en eller to ekstra er like stor. Da tror jeg flere kanskje kunne gjøre det, og ville ønske å gjøre det.”

Alternative tilbud

To av informantene svarte at de ønsket alternative tilbud i form av smågruppetiltak i kommunen eller ved skolen. Vi har valgt å utelate informasjonen fra Kirkerud skole da de allerede har et smågruppetiltak ved skolen. Alle informantene ved Kirkerud skole anser smågruppetiltaket som et viktig tiltak for elever med alvorlige atferdsvansker. Dersom informantene fra Kirkerud skole inkluderes øker antallet informanter som ønsker seg et alternativt tilbud for denne elevgruppen fra to til fem informanter.

Flere muligheter...

Andre muligheter som ble nevnt er bedre planlegging, tverrfaglig arbeid med fag, flere praktiske arenaer og økt kontakt med næringslivet. Alle disse mulighetene ble kun nevnt av én informant, til sammen tre informanter.

En av informantene trekker frem bedre planlegging som en mulighet skolen kan benytte seg av for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et bedre opplæringstilbud. Læreren sier blant annet at skolen har få tiltak og at tiltakene ofte kommer på etterskudd. Læreren har erfaring med elever med atferdsvansker, men ikke med elever fra institusjonene.

”Det er sånn at... Oj, nå har vi en elev med atferdsvansker så nå må vi gjøre noe! – Og hva skal vi gjøre?”

En annen informant trekker frem tverrfaglig arbeid med fag og flere praktiske arenaer på skolen som muligheter skolen kan benytte seg av. Læreren etterspør blant annet en større helhet i elevens skolehverdag. I følge læreren kan en slik helhet blant annet oppnås gjennom mer samarbeid mellom fagene, å løse opp timeplanen og knytte fagene til elevens egne interesser og erfaringer.

”Men i forhold til det faglige... flere praktiske arenaer tenker jeg.”

”Og også det å se at det er en sammenheng mellom fagene. Og ikke minst... å klare å hente ut og jobbe med de erfaringene de har.”

”At vi ikke er så redde for å løse opp i den timeplanstrukturen som vi har. (...) Man kan gi struktur selv om man tenker litt annerledes.”

En tredje informant trekker frem skolens kontakt med næringslivet som en mulighet skolen kan benytte seg av for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker.

”Men det jeg hadde håpet var at vi hadde brukt noen penger på å kunne gå til næringslivet, gå til en bedrift å spørre...si at vi kan betale, ikke mye, men vi kan betale deg litt for å få det til. For det er så mange (av elevene) tror jeg som ville ha blomstret opp ved å få en dag ute.”

6.6.3 Hvordan oppdage nye muligheter for å tilrettelegge opplæringstilbudet for elever med alvorlige atferdsvansker?

I tabell 6.6 har vi ordnet informantenes svar i tre underkategorier. Vi har kun tatt med svar som ble nevnt av to informanter.

Tabell 6.6 Hvordan oppdage nye muligheter?

Underkategorier	Antall utsagn
Tid	5
Refleksjon, pedagogiske diskusjon og samarbeid med kollegaer	5
Kurs, etterutdanning og økt informasjon	2

Fem av informantene trekker frem tid som et viktig verktøy for å oppdage nye muligheter i skolen. Tid knyttes både til tilgjengelig tid og til lærerens overskudd. En av lærerne uttrykker seg på denne måten i forhold til begrensningene ved å se nye muligheter i skolen:

”Det er nok tiden som jeg føler er den største utfordringen.”

Fem av informantene trekker frem refleksjon, pedagogiske diskusjoner og samarbeid med kollegaer som verktøy for å oppdage nye muligheter. Vi har valgt å la disse faktorene være i en kategori fordi de i stor grad overlapper hverandre. Flere av informantene forteller at de savner gode pedagogiske diskusjoner med kollegaer. I følge informantene uteblir de pedagogiske diskusjonene på grunn av en hektisk hverdag. Denne kategorien kan derfor

også sees i relasjon til kategorien ”tid”. Sitatet under kan knyttes både til pedagogiske diskusjoner og samarbeid med kollegaer.

”De gode pedagogiske samtalene de kunne vi hatt flere av. Og det tror jeg kunne resultert i at vi fikk til mer.”

To av informantene nevner kurs, etterutdanning og bedre informasjon som verktøy for å oppdage nye muligheter i skolen.

”Det må være mer informasjon om hvilke alternativer som finnes. (...) Mer foredrag om hva vi gjør i den situasjonen? Hvilke muligheter finnes på denne skolen?”

”På en måte opplæring da. En del kursvirksomhet om forskjellige emner.”

6.6.4 Er det økt handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker etter innføringen av Kunnskapsløftet?

I kapittel 4 så vi at det i forbindelse med Kunnskapsløftet snakkes om økt handlingsrom i skolen for å tilrettelegge opplæringen. Vi spurte informantene om de opplever økt handlingsrom etter innføringen av Kunnskapsløftet (L06) for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker? Tre av informantene svarte nei, en svarte ja og tre svarte både ja og nei. To av informantene mente de ikke hadde grunnlag for å svare på dette spørsmålet. De tre som svarte både ja og nei mente at det i teorien er økt handlingsrom, men at det ikke er tilfellet i praksis.

”Jeg tenker jo nei, men alle kurs og sånn sier jo at det er muligheter der.”

Den ene informanten som svarte ja er rektor ved en av skolene. Han forteller at i hvilken grad en benytter seg av det økte handlingsrommet i Kunnskapsløftet i stor grad er avhengig av den enkelte lærer.

”Jeg vil jo påstå at det har litt å si på lærerkreftene, enda så har det. Noen er mer våkne, de ser mulighetene i måla...for faget, og er litt mer bevisst på det enn hva andre er. Jeg tror noen klarer å utnytte det, mens andre ikke er så flinke.”

En av de tre som svarte nei uttrykker at det istedenfor økt handlingsrom oppleves et økt press i skolen etter innføringen av Kunnskapsløftet (L06).

“Det er heller et press. Fordi det er kunnskap, kunnskap, kunnskap, ferdigheter, ferdigheter, ferdigheter.”

Videre uttrykker flere av informantene at mulighetene for å drive praktisk skole etter innføringen av Kunnskapsløftet (L06) er svært begrenset. Opplevelsen av at mulighetene har blitt færre knyttes blant annet til at valgfag og praktisk prosjektarbeid er tatt ut av skolen.

”Og i forhold til Kunnskapsløftet og sånne ting da så er det ikke store rommet lenger nå til praktisk skole i det hele tatt.”

”Nei, jeg føler at alternativene blir mindre.”

To av informantene trekker frem at lærerens handlingsrom også bestemmes av lærerens hverdag og lærerens overskudd til å gi av seg selv.

”Hvor mye overskudd har vi til å øse av oss selv og ta imot den som trenger litt ekstra når det er masse sånne...prøver og tester, ja mål...som vi hele tiden skal evaluere og vurdere i forhold til.”

6.6.5 Hvilke muligheter har skolen for å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker? - i lys av teori

For å komme frem til et utfyllende svar på dette spørsmålet er det nødvendig å se mulighetene i lys av tidligere presenterte kategorier i dette kapittelet. Det gjelder spesielt kategoriene organisering, inkludering og utfordringer. I denne delen av kapittelet velger vi imidlertid å konsentrere oss om informantenes beskrivelser av skolens muligheter. Først i neste kapittel vil vi forsøke å se linjer og sammenhenger mellom de ulike kategoriene. Vi velger å gjøre det på denne måten fordi vi anser det som oversiktlig å presentere de ulike kategoriene hver for seg før vi ser sammenhenger mellom dem.

I likhet med skolens organisering av opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker kan skolens muligheter sees i lys av rammefaktorer og handlingsrom.

Rammefaktorer i skolen

Rammefaktorene i skolen bidrar til å skape eller begrense skolens muligheter for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud. I kapittel 6.4 så vi at skolens organisering av opplæringstilbudet til denne elevgruppen kan sees i lys av skolens økonomiske rammefaktorer, skolens skolekode og lærerens handlingsrom. Disse faktorene er også aktuelle i denne sammenhengen.

I kapittel 4 så vi at rammefaktorene er avgjørende for å endre praksisen i skolen. En konsekvens av rammefaktortenkning er at skolens praksis ikke kan endres ved bare å komme med oppfordringer til lærerne om å endre sin undervisningspraksis, det er også nødvendig å endre rammefaktorene i skolen (Engelsen 2006). Flere av faktorene informantene presenterer som muligheter kan også tolkes som rammefaktorer i skolen. De ulike rammefaktorene gir skolen muligheter for å legge opplæringen til rette for elever med alvorlige atferdsvansker. Rektorenes uttalelser om fleksibilitet, oversiktighet og et villig personale er eksempler på slike rammefaktorer.

I løpet av intervjuet nevnte informantene flere muligheter skolene kan benytte seg av for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud. Flertallet av informantene nevnte blant annet ressurser som en uutnyttet mulighet ved skolen. Både tilgjengelige ressurser og bruken av disse ressursene er rammefaktorer som kan tenkes å påvirke opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker. I denne sammenhengen trekker informantene frem at ressursene kan brukes til å ha mindre elevgrupper og til å ansette flere fagpersoner ved skolen. Informantenes ønsker kan blant annet sees i relasjon til informantenes beskrivelser av elevenes behov for tett voksenkontakt.

I kapittel 4 presenterte vi Kallós (referert i Myhre 2001) rammefaktormodell. Kallós modell er interessant i denne sammenhengen fordi han skiller mellom formelle og uformelle rammefaktorer. Han nevner blant annet uformelle rammefaktorer som egenskaper og holdninger hos lærere og elever, organisatoriske rammer, tilgjengelig tid og innhold. Flere av disse uformelle rammefaktorene kommer frem i denne undersøkelsen. Det gjelder spesielt egenskaper og holdninger hos lærerne og elevene, organisatoriske rammer, tilgjengelig tid og innhold. Vi velger å se nærmere på organisatoriske rammer, tilgjengelig tid og innhold da disse rammene er mest fremtredende i informantenes beskrivelser av skolens muligheter. Egenskaper og holdninger hos lærerne og elevene kan i større grad knyttes til informantenes beskrivelser av elever med alvorlige atferdsvansker.

Tilgjengelig tid

To av informantene trekker frem en endret organisering av lærerens arbeidstid som en mulighet skolen kan benytte seg av for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker. I følge de to informantene utgjør elever med alvorlige atferdsvansker en ekstra arbeidsbelastning for læreren. Siden denne belastningen ofte kommer i tillegg til andre arbeidsoppgaver foreslår lærerne å frigjøre de aktuelle lærerne fra noen av de tradisjonelle arbeidsoppgavene. Forslaget fra lærerne viser at tid er en rammefaktor som påvirker lærerens opplevelse av å ha en elev med alvorlige atferdsvansker i klassen. Det er grunn til å tro at lærerens tilgjengelige tid også påvirker elevens opplæringstilbud. Kanskje kan læreren ivareta eleven med alvorlige atferdsvansker på en bedre måte dersom han/hun frigjøres fra noen arbeidsoppgaver ved skolen?

Organisatoriske rammer

Organisatoriske rammer berører blant annet valg av gruppesammensetninger ved skolen (Kallós i Myhre 2001). To av informantene trakk frem alternative skoletilbud som en mulighet de ønsket at skolen skulle benytte seg av for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker. Forslaget fra informantene berører skolens sammensetning av grupper. I denne sammenhengen er det aktuelt å merke seg at sammensetningen av grupper også berøres av formelle rammebetingelser. Både i Opplæringsloven og i Læreplanen (L06) vektlegges det at elevene skal gå på den skolen de sogner til og at de skal tilhøre et klassefellesskap. Veilederne fra Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl. 2003a og b) anbefaler i tillegg en forsiktig bruk av alternative og segregerende tilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. Disse dokumentene omfatter noen av de formelle rammebetingelsene som regulerer hvordan skolen kan sette sammen elevgruppene.

Innhold

Informantene kom med flere forslag som berører opplæringens innhold. Det gjelder blant annet alternative læringsarenaer på skolen, tverrfaglig arbeid og økt kontakt med næringslivet.

Alternative læringsarenaer knyttes i denne sammenhengen til å bruke flere praktiske aktiviteter som en del av elevenes opplæringstilbud. Kanskje kan mer tverrfaglig arbeid føre til at skolen på en bedre måte kan bruke flere praktiske aktiviteter i opplæringen? Ved å arbeide tverrfaglig kan eleven få et mer helhetlig bilde av opplæringen. Kanskje kan skolen

på denne måten også utnytte lærernes ulike kompetanser på en bedre måte i gjennomføringen av undervisningen?

Økt kontakt med næringslivet nevnes som en mulighet av en av informantene. I kapittel 3 så vi at Haug (2009) spør om skolen slik vi kjenner den er den beste måten å kvalifisere alle elever på? Er mer skole løsningen for de elevene som opplever skolen som vanskelig? Haug (2009) foreslår blant annet å utvide skolebegrepet slik at opplæring i nær kontakt med nærings- og yrkeslivet blir en del av normalsporet for alle elever.

Handlingsrom

Innefor de ulike rammene i skolen har rektorene og lærerne et tilgjengelig handlingsrom. Kanskje kan informantenes opplevelse av det tilgjengelige handlingsrommet føre til ulikt syn på hvilke muligheter en har tilgjengelig? En av informantene uttrykte at det er vanskelig å se skolens muligheter fordi skolene ikke har tilstrekkelige ressurser. Disse opplysningene kan tolkes som at læreren i stor grad opplever skolens ressurser som begrensende for de mulighetene skolen har for å tilrettelegge opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker. En annen informant så derimot flere muligheter for å tilrettelegge opplæringen for denne elevgruppen, men opplevde skolens organisatoriske rammer som for trange.

Disse opplysningene gir også informasjon om informantenes opplevde handlingsrom innenfor skolens rammer. I kapittel 4 så vi at Dale m.fl. (2005) kobler den enkeltes opplevelse av handlingsrommet til Nygårds begrep om aktør og brikke. I følge Dale m.fl. (2005) vil noen lærere se på seg selv som aktive i utformingen og utnyttelsen av det tilgjengelige handlingsrommet. Andre lærere vil se seg selv som passive brikker og i mindre grad være aktive i utformingen av det tilgjengelige handlingsrommet. Kanskje dette kan forklare noen av forskjellene mellom de to informantenes perspektiv?

Kunnskapsløftet og økt handlingsrom

I kapittel 4 så vi nærmere på noen endringer i Opplæringsloven og Læreplanen (L06) som skal føre til økt handlingsrom i skolen. Det økte handlingsrommet skal brukes til å tilpasse opplæringen bedre til den enkelte eleven. Vi spurte informantene om de opplever økt handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker etter innføringen av Kunnskapsløftet (L06)?

Når vi gjennomgikk resultatene på dette spørsmålet så vi at det kun var én av informantene som sa seg enig i at det er økt handlingsrom for å tilpasse opplæringen for denne elevgruppen. Flere av informantene trakk isteden frem forhold de opplever som begrensende på lærerens handlingsrom. Et sterkere press på evaluering, mer teori i skolen og færre praktiske arenaer er eksempler på noen av de faktorene som informantene trakk frem. Dette er i tråd med våre vurderinger i kapittel 4.

Tre praksiskontekster (K1, K2 og K3)

I kapittel 4 spurte vi om en bevisstgjøring av lærerens tilgjengelige handlingsrommet kan føre til en bedre utnyttelse av de mulighetene som finnes i skolen. Vi knyttet lærerens refleksjon over det tilgjengelige handlingsrommet til Dales tre praksiskontekster.

Dale (2003) deler lærerens profesjonelle kompetanse inn i tre ulike kontekster: gjennomføring av undervisning, planlegging av undervisning og refleksjon over egen praksis. Kanskje kan lærerens refleksjon over egen praksis bidra til en økt bevissthet av lærerens tilgjengelige handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen for den elevgruppen vi omtaler? Det er interessant at flere av informantene nevnte tid, refleksjon og pedagogiske diskusjoner som sentrale verktøy for å se nye muligheter for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker.

6.7 Oppsummering og hovedlinjer

Vi har nå presentert informantenes beskrivelser og belyst undersøkelsens fem forskningsspørsmål. Kapittelet er imidlertid omfattende og inneholder mye informasjon. Vi ser det derfor som hensiktsmessig med en oppsummering. Vi vil oppsummere forskningsspørsmålene hver for seg og i den rekkefølgen de er presentert i kapittelet.

Hvordan beskriver rektor og lærere alvorlige atferdsvansker?

Informantene beskriver alvorlige atferdsvansker som forhold ved eleven og elevens opplæringstilbud. Dette er forhold som vanskeliggjør elevens læring i skolen og elevens samhandling med andre. Fysisk og verbal utagering, problemer med sosial samhandling og behov for tett oppfølging blir trukket frem som sentrale kjennetegn. Ved å se informantenes

beskrivelser i lys av teori om atferdsvansker tolker vi det slik at informantene har uttalt seg om elever med alvorlige atferdsvansker

Hvordan har skolene organisert opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker?

Alle de tre skolene i undersøkelsen får klare føringer fra institusjonene om hvordan opplæringstilbudet til elevene bør organiseres. Det fører til at skolens tilbud til skolens faste elever med omfattende atferdsvansker og skolens tilbud til elevene fra institusjonene organiseres ulikt. Ved de tre skolene går elevene fra institusjonen i en vanlig klasse og følges helt eller delvis av en ekstra assistent/lærer. Skolene legger vekt på det sosiale miljøet i klassen når de velger hvilken klasse eleven fra institusjonen skal gå i. I beskrivelsene kommer det frem at skolene prioriterer elevens sosiale tilbud og at det stilles få faglige krav til eleven. Vi har sett beskrivelsene av skolens organisering av opplæringstilbudet i lys av offentlige føringer, tilpasset opplæring, spesialundervisning og rammefaktorer.

Mener rektorene og lærerne at de har lykket med å inkludere elevene med alvorlige atferdsvansker i skolen?

Fem av informantene uttrykker at de opplever å lykkes med inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker i skolen. I intervjuene kommer det likevel frem at skolene prioriterer elevens sosiale deltakelse og utbytte fremfor elevens faglige deltakelse og utbytte.

Kontakt med prososial jevnaldrende er et av argumentene for at elever med alvorlige atferdsvansker bør gå i vanlig skole. Flere av informantene forteller imidlertid at elevene fra institusjonen ofte søker mot elever som viser ulike grad av problematferd. Informantene trekker frem en rekke forutsetninger de mener er viktige for å lykkes med inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker. De mest sentrale forutsetningene er fleksible rammer i skolen, godt klassemiljø, god voksendekning og tett oppfølging.

Hvilke utfordringer opplever rektorene og lærerne med å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker?

Informantene beskriver utfordringer på skolenivå, lærer/rektornivå og elevnivå knyttet til å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud i vanlig skole. De mest sentrale

utfordringene er trange rammer i skolen, teoritung skole, at elever med alvorlige atferdsvansker oppleves som ressurskrevende, tid, hensyn til de andre elevene og elevens faglige mestring. Vi har sett informantenes opplevde utfordringer i lys av teori om alvorlige atferdsvansker, sosiale kompetanse og formelle og uformelle rammefaktorer.

Hvilke muligheter ser rektor og lærere for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud?

Skolenes organisering av elevenes opplæringstilbud gir informasjon om de mulighetene skolene har benyttet seg av. I organiseringen har skolene benyttet seg av muligheter som ekstra ressurser fra fylkeskommunen, tett samarbeid med institusjonen, godt klassemiljø og få faglige krav til eleven. Informantene ser også flere muligheter de ønsker at skolen skal benytte seg av. Noen av disse mulighetene er å dele elevene inn i mindre grupper, ha flere fagpersoner ved skolene og frigjøre læreren fra noen av hans/hennes arbeidsoppgaver.

Kun én av informantene mener at det er økt handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen for elever med alvorlige atferdsvansker etter innføringen av Kunnskapsløftet (L06). Flere av informantene henviser i stedet til endringer de opplever har ført til økt press og økt teoretisering i skolen. Vi har sett informantenes beskrivelser av skolens muligheter i lys av teori om rammefaktorer, Dales tre praksiskontekster og handlingsrom i skolen.

7. Avsluttende refleksjoner og konklusjoner

På tross av prinsippet om en inkluderende skole og anbefalingene om en forsiktig bruk av segregerte tilbud til elever med alvorlige atferdsvansker (Nordahl m.fl. 2003a) er det de siste årene registrert en økning i segregerte tilbud til elever som viser problematferd i skolen (Jahnsen m.fl. 2006). Motsetningen mellom denne anbefalingen og skolenes praksis kan tolkes som at skolene opplever denne elevgruppen som utfordrende.

Målet med denne oppgaven er å undersøke *hvordan ungdomsskolen møter utfordringer ved å gi et inkluderende opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker?* For å belyse dette spørsmålet har vi stilt fem forskningsspørsmål. Spørsmål 3, 4 og 5 er oppgavens hovedspørsmål, mens spørsmål 1 og 2 legger grunnlaget for de øvrige spørsmålene.

1. Hvordan beskriver rektor og lærere alvorlige atferdsvansker?
2. Hvordan har skolene organisert opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker?
3. Mener rektorene og lærerne at de har lyktes med å inkludere elevene med alvorlige atferdsvansker i skolen?
4. Hvilke utfordringer opplever rektorene og lærerne ved å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker?
5. Hvilke muligheter ser rektor og lærere for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et opplæringstilbud?

De fem forskningsspørsmålene ble belyst og oppsummert i forrige kapittel og vil ikke bli gjentatt her. Isteden ønsker vi å utdype oppgavens problemstilling. Vi vil begynne med å presentere noen av oppgavens begrensninger før vi ser på avsluttende refleksjoner og konklusjoner.

7.1 Undersøkelsens begrensninger

Undersøkelsen i denne oppgaven har ulike styrker og begrensninger. En av styrkene er at vi har kommet i kontakt med relativt ulike skoler og ulike informanter. Det bidrar til å gi et variert bilde av skolens håndtering av elever med alvorlige atferdsvansker. Vi har også hatt

gode samtaler med informantene. Vi opplevde at informantene stort sett følte seg frie til å komme med gode beskrivelser og egne tanker. Slik vi ser det fremhever også flere av sitatene i kapittel 6 dette. En annen styrke er at vi har vært to i alle prosesser knyttet til undersøkelsen utarbeidelse, gjennomføring og tolkning.

Underveis oppdaget vi flere ting vi kunne gjort annerledes, det gjelder både i forhold til utvalg, utarbeidelse av intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene.

Utvalg

For å finne informanter med erfaring med elever med alvorlige atferdsvansker valgte vi å gå veien om to ungdomsinstitusjoner. Ungdomsinstitusjonene gav oss kontaktinformasjon til de aktuelle skolene. Vi ser at det kan føre til noen begrensninger ved denne undersøkelsen.

Blant annet skilte skolene i større grad enn forventet mellom elevene fra institusjonene og skolens faste elever. Det er også flere forhold rundt elevene fra institusjonene som kan virke begrensende. Det gjelder blant annet at skolene får ekstra ressurser fra fylkeskommunen for å ta imot elevene, tett samarbeid med institusjonene, elevene er kun ved skolen en avgrenset periode og at elevene får en ny start ved skolen. Ved å gå veien om institusjonene har vi imidlertid til en viss grad sikret at vi i intervjuene omtalte elever med alvorlige atferdsvansker.

Vi tok kontakt med rektorene ved skolene og spurte om han/hun kunne videreformidle kontakt med to lærere ved skolen. Vi ba om at lærerne hadde erfaring med elever fra de respektive institusjonene de to siste skoleårene. På bakgrunn av dette valgte rektorene ut to lærere ved hver skole. Underveis oppdaget vi at to av lærerne ikke hadde erfaring med elever fra institusjonene. Det kan være en svakhet at det var rektorene som plukket ut de lærerne vi intervjuet.

Intervjuguiden

Underveis i intervjuene uttrykte flere av informantene at spørsmålet om skolens muligheter var vanskelig å forstå. Det førte til at vi flere ganger måtte komme med oppfølgingsspørsmål og utdypende kommentarer. En av grunnene til det kan være at *muligheter* er et begrep som kan tolkes på ulike måter. I innledningen nevnte vi to mulige tolkninger av dette begrepet.

I intervjuguiden brukte vi *inkludering* som begrep i et av spørsmålene. Inkludering er et begrep som kan tolkes på ulike måter. For å utdype informantenes svar knyttet til spørsmålet om inkludering spurte vi også om elevens sosiale og faglige deltagelse og utbytte.

Informantens opplysninger om inkludering gir ikke svar på om eleven er inkludert i klassen eller ikke. For å få et tydeligere bilde av dette måtte vi også ha snakket med de aktuelle elevene. Opplysningene gir imidlertid informasjon om informantene mener de lykkes med å inkludere elevene og hva de anser som sentralt for å nå dette målet.

Gjennomføringen av intervjuene

I etterkant av intervjuene oppdaget vi at vi kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål for å utdype informantenes svar på en bedre måte. Selv om vi var to som gjennomførte intervjuene opplevde vi det som vanskelig å få en distanse til den konkrete intervjusituasjonen.

7.2 Avsluttende refleksjoner og konklusjoner

For å gi et svar på problemstillingen velger vi å presentere noen utvalgte refleksjoner og konklusjoner knyttet til fire sentrale punkter. Vi vil begynne med å se på de utfordringene skolen møter knyttet til å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. Deretter vil vi se hvordan skolene møter disse utfordringene. Selv om skolene i denne undersøkelsen gir et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker kan det diskuteres om dette er et inkluderende opplæringstilbud. I det siste punktet vil vi presentere noen refleksjoner knyttet til andre muligheter for å gi denne elevgruppen en inkluderende opplæring.

Utfordringer

I intervjuene fortalte informantene om flere utfordringer ved å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. I forrige kapittel ordnet vi de forskjellige utfordringene i tre nivåer: utfordringer på skolenivå, utfordringer på rektor/lærernivå og utfordringer på elevnivå. Noen av de mest fremtredende utfordringene i denne undersøkelsen er en hektisk arbeidshverdag, hensynet til de andre elevene, ressurskrevende elever, trange rammer i skolen, en teoritung skole med få praktiske pusterom og få faglige mestringsopplevelser for

eleven. I kapittel 6 knyttet vi disse utfordringene til teori om atferdsvansker, rammefaktorer og handlingsrom.

Hvordan møter skolene utfordringene?

De tre skolene i denne undersøkelsen møter noen av utfordringene gjennom hvordan de organiserer elevens opplæringstilbud.

Skolene organiserer elevenes opplæringstilbud slik at de får det meste av undervisningen i en klasse. Videre følges elevene helt eller delvis av en assistent/lærer. Når skolen velger den klassen eleven skal gå i legges det stor vekt på at flere av elevene i klassen har gode sosiale ferdigheter. Informantene opplyser at de i flere tilfeller prioriterer elevens sosiale tilbud ved skolen og at det stilles få faglige krav til eleven. Flere av informantene sier at assistenten har mye av ansvaret for eleven.

På tross av utfordringene gir de tre skolene i denne undersøkelsen et opplæringstilbud til denne elevgruppen. Flere av informantene sier også at de både liker å arbeide med denne gruppen og at de i mange tilfeller opplever at de lykkes med å inkludere elevene. Selv om elevene er på skolen og får et tilbud innenfor klassens rammer kan det diskuteres om opplæringstilbudet er inkluderende.

En inkluderende opplæring?

På bakgrunn av informantenes opplysninger om nedprioriteringen av elevens faglige tilbud, utstrakt bruk av assistenter og ansvarsfordelingen mellom assistenten og kontaktlæreren kan det stilles spørsmål om elevens opplæringstilbud er inkluderende?

Faglig og sosial tilhørighet, deltagelse og utbytte

I kapittel 3 avgrenset vi inkluderingsbegrepets innhold. Der så vi blant annet at sosial og faglig tilhørighet, deltagelse og utbytte er sentrale kvaliteter ved en inkluderende opplæring (Haug 2003). Et aktuelt spørsmål er om elevens opplæringstilbud er i samsvar med disse kvalitetene? Er elevens opplæringstilbud inkluderende når skolen nedprioriterer elevens faglige deltagelse og utbytte? Et relatert spørsmål er om elevens opplæringstilbud er inkluderende når assistenten har mer ansvar for elevens opplæringstilbud enn det kontaktlæreren har?

I kapittel 3 så vi at Farrel og Ainscow (2002) åpner for en forståelse av inkludering der inkludering sier noe om kvaliteten på den opplæringen elevene mottar. Denne tilnærmingen er ikke preget av et enten eller perspektiv, men åpner for at elevene kan være mer eller mindre inkludert i skolen. Informantene i denne undersøkelsen uttrykker at de prioriterer å gi eleven et godt sosialt tilbud ved skolen. Elevens opplæringstilbud kjennetegnes derfor delvis av kvalitetene på en inkluderende opplæring. Et overordnet spørsmål er hva som er målet med elevens skolegang? Er det tilstrekkelig å gi eleven et godt sosialt tilbud og la det faglige komme i andre rekke? Hva vil en slik prioritering eventuelt gå på bekostning av?

Utviklings- og endrings perspektivet i inkluderingsbegrepet

Både offentlige dokumenter (NOU 2003:16) og litteratur om inkludering (Haug 2003) hevder at skolen må endres og utvikles for å nå målsettingen om en inkluderende skole. Informantenes uttalelser i denne undersøkelsen kan tolkes som at skolene i liten grad har endret seg for å gi elever fra institusjonene et opplæringstilbud. Selv om elevene får det meste av opplæringstilbudet i vanlig klasse bruker skolen tradisjonelle tiltak i form av en ekstra voksen som følger eleven, senking av de faglige kravene til eleven og spesialundervisning med assistent eller spesialpedagog utenfor klassen. Likevel fortalte informanter ved to av skolene om utviklings- og endringsarbeid ved skolen for å skape gode læringsarenaer for skolens faste elever med omfattende atferdsvansker. I kapittel 6 så vi at skolene i stor grad skiller mellom elevene fra institusjonen og skolens faste elever med omfattende atferdsvansker. Dersom skolen opplever et begrenset ansvar for elevene fra institusjonene kan det kanskje føre til mindre utviklings- og endringsarbeid ved skolen for å ivareta disse elevene?

Andre muligheter?

Informantene i denne undersøkelsen nevner flere muligheter de ønsker at skolen skal benytte for å gi elever med alvorlige atferdsvansker et inkluderende opplæringstilbud. Noen av informantenes ønsker er flere fagpersoner på skolen, mindre og fleksible elevgrupper, alternative skoletilbud til elever med alvorlige atferdsvansker, flere praktiske læringsarenaer på skolen og økt kontakt med næringslivet. Informantene nevner i tillegg noen organisatoriske rammer de mener kan bidra til å skape et større handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen for elever som viser alvorlige atferdsvansker. De nevner blant annet å frigjøre noe av lærerens arbeidstid, bedre planlegging, økt samarbeid og tverrfaglig arbeid mellom lærerne ved skolen. Tverrfaglig samarbeid mellom lærerne kan bidra til at

skolen på en bedre måte får utnyttet lærernes ulike kompetanser og at elevene får et mer helhetlig skoletilbud. Kanskje kan det også føre til at lærere ser nye sider ved eleven og tilegner seg mer kunnskap om elevens sterke og svake sider?

Selv om informantene nevner flere muligheter ser de også klare begrensninger som hindrer dem i å ta i bruk flere av disse handlingsalternativene. Informantene nevner blant annet at mangel på ressurser i skolen, organisatoriske forhold ved skolen og lærerens hektiske arbeidshverdag kan virke begrensende på skolens muligheter for å gi et opplæringstilbud til denne elevgruppen. Kanskje kan flere av mulighetene tas i bruk dersom en endrer noen av de formelle og uformelle rammebetingelsene i skolen?

En av informantene nevner økt kontakt med næringslivet som en mulighet skolen kan benytte seg av for å gi et tilbud til noen av elevene i denne elevgruppen. I kapittel 3 så vi at Haug (2009) etterspør en utvidet bruk av skolebegrepet slik at opplæring i nær kontakt med nærings- og yrkeslivet blir en del av normalsporet for alle elever. En slik tenkning er i tråd med utviklings- og endringsperspektivet i inkluderingsbegrepet.

Uavhengig av om eleven får en opplæring innenfor rammene av en klasse, i en mindre gruppe eller i et alternativt tilbud bør målsettingen være at eleven få en kompetanse han/hun kan bruke senere i livet. Kanskje bør diskusjonen rundt organiseringen av opplæringstilbudet til elever med atferdsvansker i større grad fokusere på hva som er målet med elevens opplæring og hvordan opplæringen best kan legges til rette for å nå dette målet? En mulighet er kanskje å utvide inkluderingsbegrepet slik at det står i relasjon til elevens opplæring fremfor å knyttes til elevens tilstedeværelse i fellesskolen.

Kildeliste

Atferdssenteret www.atferdssenteret.no (lest:02.03.09)

Arnesen, Bjørn, Jahnsen, Hanne, Nergaard, Svein, Ollestad, Arnt, Tveit, Arne (2000): "De umulige" - er det mulig? Grunnskolen – og ungdom bosatt i barnevernsinstitusjoner. En bok om problematferd og inkludering. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter

Arnesen, Anne, Ogden, Terje, Sørli, Mari-Anne (2006): Positiv Atferd og støttende læringsmiljø i skolen. Oslo: Universitetsforlaget

Bachmann, Kari, Haug Peder (2006): Forskning om tilpassa opplæring. Volda: Møreforskning/Høyskolen i Volda. (Rapport nr. 62)

Bachmann, Kari, Haug, Peder (2007): Mangfold, individ og fellesskap. I: Møller, Jorunn, Sundli, Liv (red): Læringsplakaten. Kristiansand: Høyskoleforlaget – Norwegian Academic Press.

Dale, Erling Lars (2003): Differensiering og tilpasning i grunnopplæring. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Dale, Erling Lars, Wærness, Jarl Inge, Lindvig, Yngve (2005): Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet. Oslo: LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS. (Læringslabens publikasjon nr. 10)

Dale, Erling Lars, Wærness, Jarl Inge (2007): Tilpasset opplæring. I: Hølleland, Halvard (red): På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Dale, Erling Lars (2008): Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet. Oslo: Cappelen Damm AS

Dalen, Monica (2004): Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.

Engelsen, Britt Ulstrup (2006): Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor? Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS (5 utgave)

Evans, Jennifer, Lunt, Ingrid (2002): "Inclusive education: are there limits?" I: European Journal of Special Needs Education Volum 17/Nr 1 2002. Side 1-14.

Forskrift til Opplæringsloven §1-14 (2008): Tilbud om fag fra videregående opplæring for elever på ungdomstrinnet. Brev fra Utdanningsdirektoratet til Fylkesmenn, Fylkeskommuner og kommuner, Skoler med ungdomstrinn og Videregående skoler. www.udir.no (Lest: 12.03.2009)

First, Michael B, Frances, Allen, Pincus, Harold Alan (1995): DSM-IV handbook of differential diagnosis. Washington D.C: American Psychiatric Press

Farrell, Peter, Ainscow, Mel (2002): Making special education inclusive. London: David Fulton Publishers.

Grønmo, Sigmund (2004): Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen: Fagbokforlaget

Gundersen, Knut, Svartdal, Frode (2006): "Aggression Replacement Training i Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian students projects." I: Scandinavian Journal of Educational Research, Vol 50/Nr 1 2006. Side 63-81.

Håstein, Hallvard, Werner, Sidsel (2003): Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning. Oslo: Abstrakt forlag

Haug, Peder (1999): Spesialundervisning i grunnskolen. Oslo: Abstrakt forlag, Utdanningsvitenskapelig serie.

Haug, Peder (2003): "Qualifying Teachers for the school for All." I: Nes, Kari, Strømstad, Marit, Booth, Tony (red): The Challenges of Inclusion: Reforming Teacher Education. London: Routledge.

Haug, Peder (2004a): Resultat frå evalueringa av Reform 97. Oslo: Norges forskningsråd

Haug, Peder (2004b): Hva forskning forteller om integrering og inkludering i skolen. I Tøssebro, Jan (red) Integrering och inkludering. Sverige: Studentlitteratur

Haug, Peder (2009): Sosial ulikskap i ein skule for alle. I: Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere Nr. 1/2009. Side 81-84

Haugen, Richard (red) (2008): Barn og unges læringsmiljø 3. Kristiansand: Høyskoleforlaget

ICD 10, <http://www.kith.no/sokeverktøy/icd10/icd10.htm> (lest 01.02.09)

Jahnsen, Hanne, Nergaard, Svein, Val Flaatten, Sandra (2006): I Randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Kleven, Thor Arnfinn (2008): Validity and validation in qualitative and quantitative research. I: Nordisk pedagogik Nr. 3, 2008

Kvale, Steinar (2001): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal

L97: Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. 1997. Det kongelige Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.

L06: Kunnskapsløftet. Læreplaner for grunnskolen 2006. Utdannings- og Forskningsdepartementet.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven)
Kunnskapsdepartementet. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> (Lest: 01.02.2009)

Markussen, Eifred, Strømstad, Marit, Carlsten, Tone Cecilie, Haussätter, Rune, Nordahl, Thomas (2007): Inkluderende spesialundervisning. Om utfordringene innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr.1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet/2007. Oslo: NIFU Step

Moynahan, Luke, Strømgren, Børge, Gundersen, Knut (red) (2005): Erstatt aggresjonen. Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak. Oslo: Universitetsforlaget

Myhre, Reidar (2001): Didaktisk basiskunnskap. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordahl, Thomas, Sørli Mari-Anne (1998): Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Oslo:Nova

Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Tveit, Arne, Manger, Terje (2003a): Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeiere og skoleledere. Utdanningsdirektoratet. www.skolenettet.no (20.11.2008)

Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Tveit, Arne, Manger, Terje (2003b): Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen.

Utdanningsdirektoratet. www.skolenettet.no (20.11.2008)

Nordahl, Thomas, Sørli Mari-Anne, Manger, Terje, Tveit, Arne (2005): Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Nordahl, Thomas, Sunnevåg, Anne-Karin (2008): Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter. Elverum: Høgskolen i Hedmark (rapport nr. 2)

NOU 2003: 16. I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning. Oslo 2003.

NOU 2002:10 Førsteklasses fra første klasse. Kirke, utdannings og forskningsdepartementet.

Ogden, Terje (2002): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal akademiske.

Ot.prp. nr 67 (2002-2003): Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) Om større lokal handlefridom i grunnopplæringa. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/20022003/Otprp-nr-67-2002-2003-.html?id=174497> (Lest: 08.03.2009)

Overland, Terje (2007): Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd. Bergen: Fagbokforlaget

Postholm, May Britt (2005): En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget

Repstad, Pål (2007): Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag. Oslo: Universitetsforlaget.

Rubin, Herbert J., Rubin, Irene S. (2005): Qualitative interviewing : the art of hearing data. California: Sage Publications.

Rørnes, Karin (red), Nordahl, Thomas., Gravrok, Øystein, Knudsmoen, Hege, Larsen, Torill M.B. (2006): Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende

arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
www.udir.no (Lest: 05.01.2009)

Skaalvik, Einar, Skaalvik, Sidsel (2005): Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget.

Stortingsmelding 29 (1994-1995): Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan.

Stortingsmelding 30 (2003-2004): Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd.

Stortingsmelding 16 (2006-2007). ”...Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.”

Strømstad, Marit, Nes, Kari, Skogen, Kjell (2004): Evaluering av Reform 97. Hva er inkludering? Vallset/Oslo: Opplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.

Sørli, Mari-Anne (2000): Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus Oslo: Praxis forlag.

Vislie, Lise (2003): From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. I: European Journal of Special Needs Education. Volum 18/ Nr. 1 2003. S.17-35.

Yin, Robert K. (2009): Case study research : design and methods. Los Angeles: Sage (4 utagve).

Vedlegg

1. Brev til institusjonene
2. Brev til skolene (informasjon og samtykke)
3. Intervju lærer og rektor – informasjon og innledende samtale
4. Intervjuguide – lærer og rektor
5. Godkjenning fra NSD

Til (anonymisert)

Henvendelse fra masterstudenter ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Uio

Vi er to masterstudenter ved Pedagogisk Forskningsinstitutt ved universitetet i Oslo. Vi skal skrive masteroppgave om utfordringer og muligheter ved å inkludere elever med alvorlige atferdsvansker i ordinære ungdomsskoler.

Vi tar kontakt med (navn på institusjonen) fordi dere har som mål at de ungdommene som bor hos dere skal gå i ordinære skoler. Skoler som har/har hatt elever fra dere vil trolig ha verdifulle erfaringer om både utfordringer og muligheter ved å inkludere elever med alvorlige atferdsvansker i ordinære ungdomsskoler. Vi ønsker å intervju rektor og lærere for å få frem disse erfaringene. Vi skal ikke innhente opplysninger om enkeltelever, men om skolens organisering og håndtering av de utfordringene de har erfart. Elevene vil likevel bli indirekte berørt av spørsmål vedrørende klassemiljø og i hvilken grad elevene tar del i det sosiale fellesskapet i klassen. Alle intervjuene og all kontaktinformasjonen vil bli anonymisert.

Vi vil ta kontakt med dere tidlig i uke 51 for forhåpentligvis å få den nødvendige informasjon slik at vi videre kan kontakte den/de aktuelle skolen(e). Vi håper at dere vil være behjelpelig med denne informasjonen.

Eventuelle spørsmål kan rettes til Silje Haram Sarmiento (99378156) eller Cathrine Steinberg (91855874).

Med Vennlig Hilsen

Cathrine Steinberg

Silje Haram Sarmiento

Skriftlig informasjon og samtykke vedr. intervju

Vi er to masterstudenter i pedagogikk ved Universitetet i Oslo som holder på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er inkludering av elever med alvorlige atferdsvansker i ordinær skole. Hensikten med denne oppgaven er å undersøke ungdomsskolens utfordringer og muligheter til å gi et godt opplæringstilbud til elever med alvorlig problematferd. For å få mer kunnskap om dette ønsker vi blant annet å intervjuere lærere og rektorer ved 3 ungdomsskoler som har erfaring med denne elevgruppen. Vi har tidligere vært i kontakt med to ungdomsinstitusjoner som arbeider med ungdom som viser alvorlige atferdsvansker. Institusjonene er informert om prosjektet og skolene er valgt ut på bakgrunn av den informasjonen og de kontaktopplysningene som ble gitt ved institusjonen.

Vi tar kontakt med X ungdomsskole på grunn av deres erfaringer med å inkludere elever med alvorlige atferdsvansker i ordinær skole. Vi ønsker fortrinnsvis å intervjuere rektor og 2 lærere ved deres skole. Lærerne bør ha hatt elever med alvorlige atferdsvansker i sin klasse skoleåret 2007/2008 og/eller skoleåret 2008/2009. Lærernes identitet vil være ukjent for oss helt til han/hun, på forespørsel fra rektor, har samtykket i å la seg intervjuere. Det gjøres ved å underskrive den vedlagte samtykkeerklæringen.

Alle intervjuene vil gjennomføres individuelt og tar mellom 45 og 60 minutter. Vi vil bruke båndopptaker og ta notater underveis. Vi ønsker å få kunnskap om hvordan skolen ved rektor og lærere har organisert og gjennomført skoledagen for å inkludere den nevnte elevgruppen i ordinær skole. Vi vil også spørre om utfordringene og mulighetene ved å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker innenfor rammene av den ordinære skolen.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet og informantene kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom noen ønsker å trekke seg fra prosjektet vil alle innsamlede data bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene vil anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2009.

Dersom du er villig til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til rektor ved skolen. Vi blir sammen enige om tid og sted for gjennomføring av intervjuene. Som takk for hjelpen vil skolen i etterkant få et

eksemplar av den ferdige oppgaven. Hvis det er ønskelig vil vi også være tilgjengelig for å holde foredrag knyttet til oppgavens tema.

Hvis det er noe du/dere lurer på kan vi nåes på telefon (tatt bort) eller e-post (tatt bort). Vår veileder, Adam Vogt ved Høyskolen i Akershus, kan også kontaktes for spørsmål på telefon (tatt bort) eller e-post (tatt bort).

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Silje Haram Sarmiento

Cathrine Steinberg

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet ”Skolens utfordringer og muligheter ved å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker” og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

E-mail.....

Intervju lærer og rektor – informasjon og innledende samtale

De nummererte spørsmålene utgjør hovedspørsmålene, stikkordene under er en påminnelse til oss om hva vi ønsker svar på og vil fungere som oppfølgingsspørsmål.

Innledende samtale:

Presentasjon av undersøkelsen: Vi holder på med en masteroppgave der vi skriver om skolens utfordringer og muligheter knyttet til å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker. Bakgrunnen for denne interessen er at vi begge to har arbeidet med elever med atferdsvansker og har erfart at det kan være store utfordringer knyttet til å gi elevene et godt skoletilbud. I denne sammenhengen er vi interessert i dine erfaringer med å gi et opplæringstilbud til denne elevgruppen.

Gjennomføring av intervju: Vi ønsker å ha en samtale med deg. Vi har noen åpne hovedspørsmål og noen oppfølgingsspørsmål vi kommer til å stille underveis, men vi ønsker at du skal føle deg fri til å si det du synes er viktig. Vi vil bruke båndopptaker så vi slipper å notere så mye underveis, men heller kan konsentrere oss om samtalen med deg.

Informert samtykke og informasjon: innhente underskrevet samtykkeerklæring og gi informasjon om taushetsplikt, anonymitet og mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen.

Lærers tidligere erfaringer med elever med alvorlige atferdsvansker: Erfaring med elever med alvorlige atferdsvansker? Utdanning i spesialpedagogikk eller andre relevante kurs (omfang)?

Intervjuguide - lærer

- 1. Hvordan vil du beskrive alvorlige atferdsvansker?**
 - a. Fyldig beskrivelse - kan du utdype det nærmere? (få frem atferdstrekk)

- 2. Hvordan er elevens/elevenes opplæringstilbud organisert?**
 - a. I eller utenfor klassen (kontakt med jevnaldrende)
 - b. Gruppe og smågruppetiltak
 - c. Spesialundervisning (organisering)
 - d. Assistent (rolle, antall, utdanning)
 - e. Samarbeid mellom lærere – assistenter

- 3. Hva opplever du som utfordrende med å ha en elev/er med alvorlige atferdsvansker i din klasse?**
 - a. Er det noen andre ting du opplever som utfordrende?
 - i. Tilpasset opplæring (planlegging og gjennomføring)
 - ii. Klassemiljø og hensyn til andre elever
 - iii. Lærerrollen
 - iv. Ressurser og organisering

- 4. Hvilke muligheter har du benyttet deg av for å kunne gi et opplæringstilbud til denne elevgruppen?**
 - a. Hva har vært viktig for deg for å tilrettelegge opplæringen?
 - b. Opplever du at det er noen muligheter dere ikke har benyttet dere av for å tilrettelegge elevens opplæring?
 - c. Opplever du at du har et økt handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen for denne elevgruppen etter innføringen av K06? (Hvorfor/Hvorfor ikke?)
 - i. Kompetansemål og lokal utforming av læreplaner, bruk av grupper, fag fra vgs. og faget utdanningsvalg
 - d. Hva tror du skal til for at du på en bedre måte kan utnytte de mulighetene som allerede finnes?

- 5. I hvilke grad opplever du at dere har lykket med å inkludere eleven/e i klassen?**
 - a. Elevens faglig og sosiale tilhørighet og deltagelse i klassefellesskapet?
 - b. Elevens faglig og sosiale utbytte av opplæringstilbudet?

Intervjuguide - rektor

- 1. Har skolen en felles satsning på forebygging og redusering av problematferd i skolen?**
 - a. Ulike programmer og handlingsplaner

- 2. Hvordan vil du beskrive alvorlige atferdsvansker?**
 - a. Fylldige beskrivelser – kan du utdype det? (Atferdstrekk)
 - b. Har dette endret seg underveis?

- 3. Hvordan har skolen organisert opplæringstilbudet til elever med alvorlige atferdsvansker?**
 - a. Organisering og sammensetning av klasser og grupper
 - b. Valg av lærere og assistenter
 - c. Oppfølging, veiledning og kompetanseheving av personalet
 - d. Samarbeid med andre instanser (smågruppetiltak, alternative skoler m.m.)

- 4. Hva opplever du som utfordrende med å gi et opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker ved denne skolen?**
 - a. Er det andre ting du opplever som utfordrende?
 - i. Elever og personalets trygghet og sikkerhet
(arbeidsmiljø/læringsmiljø, trivsel)
 - ii. Elevenes rettigheter i henhold til opplæringsloven (tilpassa opplæring på ordinær skole og skolens psykososiale miljø).

- 5. Hvilke muligheter tror du din skole har til å gi et godt opplæringstilbud til elever med alvorlige atferdsvansker?**
 - a. Opplever du at det er noen muligheter dere ikke har benyttet dere av for å tilrettelegge opplæringen for denne elevgruppen?
 - b. Opplever du at du har et økt handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen for denne elevgruppen etter innføringen av K06? (Hvorfor/Hvorfor ikke?)
 - i. Kompetansemål og lokal utforming av læreplaner, bruk av grupper, fag fra vgs. og faget utdanningsvalg
 - c. Hva tror du skal til for at skolen på en bedre måte kan utnytte de mulighetene som allerede finnes?

6. I hvilken grad opplever du at dere lykkes med å inkludere elevene i klassen og på skolen?

- a.** Sosial tilhørighet og deltagelse
- b.** Sosialt og faglig utbytte

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Adam Vogt
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 09.02.2009

Vår ref: 20804 / 2 / LT Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20804	<i>Muligheter og utfordringer ved inkludering av ungdom med alvorlig atferdsvansker i vanlig ungdomskoleklasse.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Adam Vogt</i>
Student	<i>Cathrine Steinberg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Cathrine Steinberg, Tennisveien 2b, 3244 SANDEFJORD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20804

Utvalget omfatter 8 lærere og rektorer ved to skoler som har erfaring med inkludering av ungdom med alvorlig atferdsvansker i vanlig ungdomsskoleklasse. Førstegangskontakten til skolene opprettes av studenten.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke for deltakelse.

Opplysningene samles inn gjennom intervju. Fra intervju med lærerne vil det ikke bli samlet inn og registrert opplysninger som kan identifisere enkeltelever.

Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Oslo sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlete opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest ved utgangen av 2009. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak slettes.